

L'ARC 6

QUADERN INFORMATIU DE L'INSTITUT
DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Núm. 6 / JUNY 1998

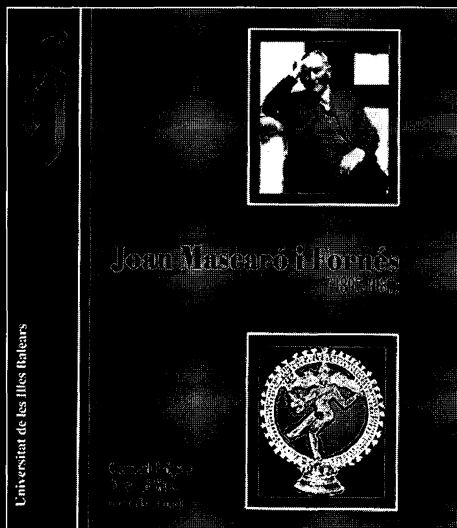


Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació





Universitat de les Illes Balears



• *Joan Mascaró i Fornés (1897-1987)*. Coordinació: Gonçal López i Antoni Mas. 1a. edició. Palma: UIB, 1997. Col·lecció Homenatges, núm. 1. 268 pàg.; 25 cm. ISBN: 84-7632-336-0. Preu: 4000 ptes.

• *Els incendis forestals a les Balears. Anàlisi de les actituds i propostes de programes de comunicació i educació*. MOREY, Jaume; PASTOR, Miquel; SUREDA, Jaume; LLABRÉS, Antònia. Palma: UIB; Conselleria d'Agricultura, Ramaderia i Pesca del Govern Balear, 1997. Col·lecció Pedagogia Ambiental, núm. 8. 508 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-349-2. Preu: 2000 ptes.

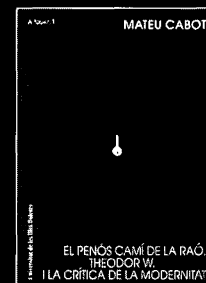
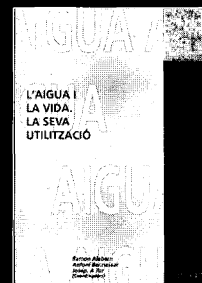
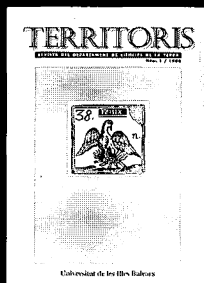
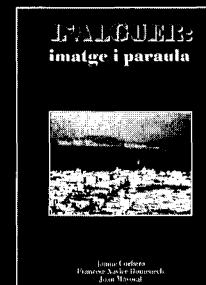
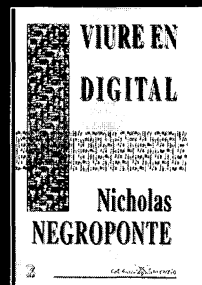
• *Viure en digital*. NEGROPONTE, Nicholas. Traducció: Nadal Batle i Nina Moll Marquès. Palma: UIB; Editorial Moll, 1997. Col·lecció Scientia, núm. 2. 235 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-273-0791-8. Preu: 2500 ptes.

• *L'Alguer: imatge i paraula*. CORBERA, J.; DOMÈNECH, F. X.; MAYORAL, J. 1a. edició. Palma: UIB; Ajuntament de l'Alguer, 1997. 114 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-311-5. Preu: 900 ptes.

• *Territoris*. Revista del Dept. de Ciències de la Terra. Palma: UIB, 1998. 401 pàg.; 24 cm. Preu núm. 1: 2500 ptes.

SERVEI DE PUBLICACIONS

NOVETATS EDITORIALS



• *L'aigua i la vida. La seva utilització*. Coordinació: Ramon Alabern, Antoni Bennàssar i Josep A. Tur. 1a. edició. Palma: UIB; Fundació "la Caixa", 1998. 309 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-350-6. Preu: 1500 ptes.

• *El penós camí de la raó. Theodor W. Adorno i la crítica de la modernitat*. CABOT, Mateu. 1a. edició. Palma: UIB, 1997. Col·lecció A Taula, núm. 1. 155 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-334-4. Preu: 1250 ptes.

• *Francesc Rosselló i Gil i Margarida Bordoy i Sansó*. CÀNAVES, Maria; SERRA, Joana; SERRA, M. Antònia. 1a. edició. Palma: UIB, 1997. Col·lecció Els Nostres Educadors, núm. 5. 70 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-335-2. Preu: 300 ptes.

• *Història i cultura popular*. MIRALLES I MONSERRAT, Joan. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, núm. 7. 171 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-935-5. Preu: 1300 ptes.

• *Poemes i traduccions*. FORTEZA PINYA, Miquel. 1a. edició. Barcelona: UIB; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997. Col·lecció Biblioteca Marian Aguiló, núm. 23. 320 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-884-7. Preu: 1560 ptes.

• *El model de dona a la Secció Femenina. Implantació a les Illes Balears (1939-1975)*. BOSCH FIOL, E.; FERRER PÉREZ, V. A. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1997. 103 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-312-3. Preu: 600 ptes.

• *Travelling*. BOTEY SEDÓ, Antoni. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Xerrac Elèctric, núm. 1. 31 pàg.; 19 cm. Preu: 900 ptes.

L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 6 / Juny 1998

Publicació quadrimestral

Preu d'aquest exemplar: 700 ptes.

Edita:

Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de les Illes Balears
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 80 - Fax: 971 17 24 01

Director:

Gabriel Janer Manila

Coordinador:

Miquel F. Oliver

Secretària de Redacció:

Aina Dols

Consell de Redacció:

Pere Alzina	Miquel Catany
Catalina Morey	Mateu Servera
Miquel Sbert	Maite Sbert
Marià Torres	Gaspar Valero

Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:

Excm. Sra. Mercè Gambús
Vicerectora d'Extensió Universitària
Excm. Sr. Santiago Cavanillas Múgica
Vicerector d'Ordenació Acadèmica
Il·lm. Sr. Gabriel Janer Manila
Director Institut de Ciències de l'Educació
Dr. Mateu Servera
Psicologia
Dr. Llorenç Valverde
Ciències Matemàtiques i Informàtica
Dr. Gonzalo Lozano
Economia i Empresa
Dra. Patricia Trapero
Filologia Espanyola i Moderna
Dra. Rosa Arrom
Dret Privat
Dra. Catalina Cantarellas
Ciències Històriques i TTAA
Dr. Jaume Cañellas
Química
Dr. Pere J. Brunet
Ciències de la Terra
Dr. Luis Gallego
Biologia Ambiental
Dr. Lluís Mas
Física
Dr. Joan Oliver Araujo
Dret Públic
Dr. Antoni Pons Biescas
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut
Dr. Diego Sabote Navarro
Filosofia
Dra. Catalina Valriu Llinàs
Filologia Catalana i Lingüística General
Sra. Catalina Morey i Suau
Secretària Institut de Ciències de l'Educació

Coordinació Secció Experiències:

Maite Sbert

Publicitat i subscripcions:

Xisca Noguera
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 08 - Fax: 971 17 24 01
e-mail: ICEXNT@PS.UIB.ES

Il·lustració de la portada:

Fotografia de Il Museo della Marionetta di Torino

Disseny gràfic i impressió:

Taller Gràfic Ramon
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 971 75 44 32 - 07004 Palma
<http://personal.redestb.es/tgramon>
e-mail: tgramon@mx3.redestb.es

DL: PM. 1094-1996

I.S.S.N. 1136-8969

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

Editorial

pàg. 2

Dossier

Llengua i ESCOLA

Un currículum centrat en llengua.

Ana Teberosky

pàg. 3

Gènesi i evolució del llenguatge escrit.
Història dels aprenentatges de la lectura i l'escriptura.

Anne Marie Chartier

pàg. 12



Tecnologia, llengua i cultura.

Llorenç Valverde

pàg. 18

El tractament de llengües al currículum.
Del projecte educatiu al projecte lingüístic.
Felip Munar i Munar

pàg. 25



Entrevista

Martí Xavier March Cerdà.
La pervivència d'un grafit del maig del 68.

Catalina Morey Suau

pàg. 31



Panoràmica



Germans del somni (II).
Dràcula i els castells del Dimoni (2a. part).
Gabriel Genovart

pàg. 38

Aranguren: educació moral, objectius i continguts.

Joan C. Rincón Verdera

pàg. 44



La formació inicial del professorat de ciències en la secundària: problemes i propostes.

Miquel Catany i Albert Catalan

pàg. 46

Els sense terra: un projecte pedagògic per al segle XXI.

Joaquín Valdivieso Navarro

pàg. 53



Didàctica

El joc a l'escola.
(Utilització del joc dins la classe d'educació física).

Xavier Ponsetí/Pere Palou

pàg. 57



Així com lo sol qui fa arc...

Ramon Llull



El nostre temps, caracteritzat per la provocació incessant contra la llibertat —contra les llibertats— i per la manca de respecte vers la llibertat dels altres, ens enfronta a un repte d'indiscutible vigència: la capacitat i el valor de l'educació per transformar la vida, per regenerar la societat —potser és interessant tornar a parlar de regeneracionisme, de compromís cívic, enguany, quan celebrem el centenari del 1898—, per intervenir en el procés formatiu dels joves amb la intenció de construir una societat més lliure, més justa, més respectuosa, més tolerant.

També enguany, i justament aquest mes de maig, s'ha esdevingut el trentè aniversari de la revolta dels estudiants parisencs, durant la primavera de 1968 —la rebel·lió es va estendre fora de França i va arribar a països i ciutats ben allunyats del vell barri llatí—, aquella festa, perquè fou una festa, que féu remoure algunes estructures encallades en l'anacronisme més exasperant de la societat europea. Fa poques setmanes, el prestigiós setmanari francès *Le Nouvel Observateur* dedicava la seva anàlisi a aquella revolució que ni tan sols fou una revolució i escrivia a la portada aquestes paraules: «la falsa revolució que ho ha canviat tot». Foren unes setmanes excitants i convulses: deu milions de francesos en vaga el tretze de maig; els carrers eren plens de banderes roges i negres; estudiants i obrers alçaren barricades a les cantonades, les barricades anacròniques, pròpies del segle divuit... Aquells estudiants revoltats volien capgirar la vida i cridaven contra la política estoèpida —deien— dels vells sifilitics. I qüestionaven, com qui fa una esmena a la totalitat, el sistema polític que els havia tocat en herència. A vegades la vida pot canviar-se a pedrades: i saltaven els macs de l'empedrat. Potser, alguns dels grafitis que escriviren a les parets de la Sorbona, del boulevard Saint-Michel, de la Universitat de Nanterre, ens permeten d'entendre algunes dimensions d'aquella eufòria: *Soyez réalistes, demandez l'impossible; vivre sans temps morts, jouir sans entraves; plus que je fais l'amour, plus je fais la révolution; il est interdit d'interdire...*

No tinc cap dubte que algunes de les idees que rebrotaren aquell mes de maig exerciren la seva influència sobre l'educació. Certes propostes pedagògiques del nostre temps tenen l'origen en la commoció d'aquells dies. Però tot el que llavors s'explicitava —als pamflets, als murs, pels megàfons, a la premsa— era el resultat d'una llarga gestació, d'una efervescent inquietud que podies trobar a l'ambient: l'afany de revolta, la necessitat de transformar la vida, la reivindicació de la llibertat sexual, la invitació a l'alegria, al plaer, al joc, a l'humor... I el triomf de l'individu: l'autenticitat de les grans passions individuals. L'aspiració a una vida més lliure, més espontània, allunyada de la rigidesa dels dogmes i de la intolerància...

Aquestes utopies són encara a la base de la pedagogia del nostre temps. I perquè encara tenim algunes d'aquelles certeses, tornam a reincidir en la publicació d'aquest butlletí amb la finalitat que esdevingui —ho hem volgut sempre des que l'iniciarem— un lloc d'encontre d'idees, propostes, inquietuds i afanys referits al camp inquietador de l'educació. Aquells afanys i aquelles inquietuds que sorgeixen sobre el tauler d'escacs de la nostra col·lectivitat.

Publicam avui una part dels materials que hem recapat del curs Gènesi i Evolució del Llenguatge Escrit que hem portat a terme durant els passats mesos. Hi han desfilat professors prestigiosos, alguns vinguts de molt lluny: Emília Ferreiro, de la Universitat de Mèxic; Anne Marie Chartier, de la Universitat de Versalles..., i Anna Teberosky i Isabel Solé de la Universitat de Barcelona; Daniel Cassany, de la Universitat Pompeu Fabra; José Antonio Marina, de la Universitat de Madrid; Camilo José Cela Conde, de la Universitat de les Illes Balears... El curs s'ha plantejat a partir d'aquesta proposta: al nostre temps, les nocions d'aprendre de llegir i escriure s'han substituït progressivament per la noció d'adquisició de l'escriptura. Saber llegir i escriure, codificar i descodificar, contribueix a l'adquisició de l'escrit...

Aquests continuen sent els nostres reptes en elaborar les propostes formatives dirigides al professorat: l'exigència de qualitat i el rigor científic; els camins que consideram més vàlids per ser solidaris amb el nostre temps i amb el nostre país. ♦

G.J.M.



Un currículum centrat en llengua



roposar un currículum centrat en llengua és pensar que la llengua té un paper important per al desenvolupament dels aprenentatges. La perspectiva que defensarem aquí deriva de la consideració de la interacció entre aprenentatge del llenguatge i aprenentatge d'àrees del currículum mitjançant el llenguatge i pel llenguatge: l'aprenentatge del llenguatge es produeix en tot el currículum i totes les àrees curriculars adquireixen formes lingüístiques en el context educatiu. Els aspectes d'«aprenentatge del llenguatge», «aprenentatge mitjançant el llenguatge», o «ús del llenguatge com a mitjà per aprendre» es poden distingir i constitueixen espais diferenciats de l'ensenyament.

Però, com sosté el lingüista anglès Michael Halliday (1987), si bé la diferenciació és útil per a la descripció dels components de l'ensenyament, no deixa de ser artificial. Efectivament, aprendre llenguatge i aprendre mitjançant el llenguatge són dues cares d'un procés de construcció de múltiples nivells en què el llenguatge, en les seves modalitats oral i escrita, no és tan sols un mitjà de coneixement sinó que, en molts aspectes, és la forma que pren el coneixement mateix. El llenguatge no codifica el coneixement, «el coneixement és fet de llenguatge» (Halliday, 1987). Per això, centrar el currículum en el llenguatge és centrar-lo en els processos i en les categories del coneixement.

Fet aquest advertiment, els components de l'ensenyament del llenguatge que podem distingir són els següents:

1. Aprendre llenguatge
2. Aprendre mitjançant el llenguatge
3. Aprendre sobre el llenguatge
4. Aprendre pel llenguatge

A la proposta següent tindrem en compte aquests quatre components. En relació amb el primer, «aprendre llenguatge», adoptarem la perspectiva des del text que ja teníem des de fa temps. Aprendre textos és «aprendre gèneres», perquè es tracta d'aprendre textos en situació comunicativa i tots els textos pertanyen o es distribueixen en gèneres.

El segon, «aprendre mitjançant el llenguatge» consisteix a «relacionar textos i gèneres —llenguatge en situacions comunicatives— amb àrees del currículum». El tercer serà el de «reflexionar sobre el llenguatge», que comporta un aspecte metalingüístic —o de reflexibilitat, derivat de la capacitat del llenguatge per parlar sobre si mateix—. Aquest aspecte s'evidencia clarament en les definicions o explicacions sobre paraules, en el control sobre el llenguatge en funció de la situació i en l'ús de termes especials per referir-nos al llenguatge mateix.

El quart component, «aprendre pel llenguatge» o l'ús del llenguatge amb funció heurística (Halliday, 1973), designa els casos en què l'ús lingüístic oral o escrit facilita a l'autor el desenvolupament d'un coneixement

que no posseïa abans (Cassany, 1997). La diferència entre «aprendre mitjançant el llenguatge» i «aprendre pel llenguatge» és subtil: en aquest darrer cas no es tracta d'informació nova i externa, com al primer, sinó de transformació o de reorganització de la informació que ja posseïem, es tracta d'un procés d'explicitació facilitat pel llenguatge.

L'èmfasi posat en el gènere a «aprendre llenguatge» és pertinent des del punt de vista educatiu per diverses raons. En primer lloc, perquè ens permet concentrar-nos en la manera com estructurar i organitzar el llenguatge i com regular l'experiència d'ensenyament; en segon lloc, perquè els gèneres ens obliguen a pensar el llenguatge en termes de conductes i classes de conducta que els alumnes han de dominar per tal de tenir èxit en l'aprenentatge, i en tercer lloc, perquè molts gèneres són freqüents tant al llenguatge oral com a l'escrit, i ens permet establir una relació i comparació entre ambdues modalitats (Christie, 1990).

Presentarem en primer terme la justificació teòrica de cada aspecte, després els objectius associats a cada apartat i, en tercer lloc, les activitats i els materials proposats.

1. Aprendre llenguatge

El llenguatge no és un fenomen homogeni, sinó que varia en funció dels usuaris i de les situacions. Hom ha realitzat moltes investigacions sobre les variacions del llenguatge.

Tots sabem que la gent es diferencia per les seves habilitats lingüístiques. Unes investigacions han enfocat les variacions en funció de la procedència dels usuaris o en funció de les relacions entre els participants: per exemple, relacions de poder expressades a través del llenguatge (les variacions a causa dels usuaris es denominen «dialectes»). Altres investigacions s'han ocupat de les variacions que distingeixen diferents aspectes de la situació comunicativa («registres»). Cadascun de nosaltres, adults, fem usos variats del llenguatge i és molt difícil estimar quantes paraules produïm durant, per exemple, dotze hores. Els infants i els professors també utilitzen el llenguatge amb usos diferents a la situació escolar. Per als professors és important conèixer quins són aquests usos per decidir què i com ensenyar llenguatge. Els paràmetres d'usuari no són els més útils per a l'ensenyament primari. Tenint en compte els objectius educatius, considerarem els paràmetres de la situació comunicativa i, a partir d'aquí, compararem les variacions d'ús del llenguatge.

La perspectiva adoptada serà, doncs, la d'ensenyar el llenguatge a partir d'un èmfasi a la variació dins contextos socials diferents. Això no exclou l'estudi de les formes del llenguatge, però aquestes formes seran emmarcades dins les variacions de funcions.

Aprendre llenguatge implica l'adquisició de les regles i convencions d'ús del llenguatge. Aquests usos *varien* en funció de les situacions comunicatives.

Variació en llenguatge oral i escrit

1.1. Una primera variació (i divisió) que es reflecteix a la pràctica diària de l'escola consisteix a separar llenguatge oral i llenguatge escrit. Aquesta divisió afecta el *mitjà* o la modalitat de comunicar missatges: un mitjà oral o un mitjà gràfic. Aquesta divisió és important, tot i ser una mica artificial, perquè hi ha

molts missatges que foren produïts per escrit però que es realitzen oralment, i a la inversa. Perquè no sigui tan artificial, juntament amb el mitjà oral o escrit, cal que considerem d'altres aspectes, com són el nivell de formalitat, l'audiència, la forma de l'expressió. A aquests altres aspectes els denominem *modes*. Així, per exemple, una conferència pot usar el mitjà oral, però la forma d'expressió està immediatament associada als articles acadèmics.

Objectius

- Que els infants siguin capaços d'identificar produccions de llenguatge oral o escrit a partir de diferències en els modes o formes d'expressió i no tan sols en les modalitats.
- Que els infants siguin capaços d'establir relacions entre els modes i els contextos d'ús.
- Segons els diferents contextos d'ús, que arribin a produir el mode o la forma de llenguatge que convencionalment s'hi associen.

Procediments

El material més important per a aquesta activitat serà la *casset* per enregistrar la parla o la lectura.

Usar cassetts enregistrades amb contes (llenguatge escrit), amb converses quotidianes (llenguatge oral), amb publicitat de la televisió (oral), amb poesia (oral i escrit), amb diàlegs entre venedor i comprador (oral), amb notícies de la ràdio (oral i escrit), etcètera. Si fos possible, enregistrar locutors de diferents edats, procedències socials i culturals, gèneres i sexes.

Treballar sobre la **identificació** de què fa el locutor (parla, llegeix, explica, conversa), en quina situació es va enregistrar i com se n'ha adonat.

Variació en funció dels gèneres

Una segona variació del llenguatge té relació amb els temes, amb els rols dels participants que hi intervenen i amb el medi. Aquesta divisió

dóna lloc als *gèneres*. Moltes vegades els diferents gèneres travessen el mitjà oral o escrit, tot i que solen estar més estretament relacionats amb la modalitat. És a dir, hi ha tipus de llenguatge i hi ha tipus de temes que són més freqüents a l'escrit que a l'oral, i a l'inrevés.

Objectius

- Que els infants siguin capaços d'identificar alguns gèneres.
- Que els infants siguin capaços d'establir relacions entre els contextos d'ús i els gèneres.
- Segons els diferents contextos d'ús, que arribin a produir el gènere que convencionalment s'hi associen.

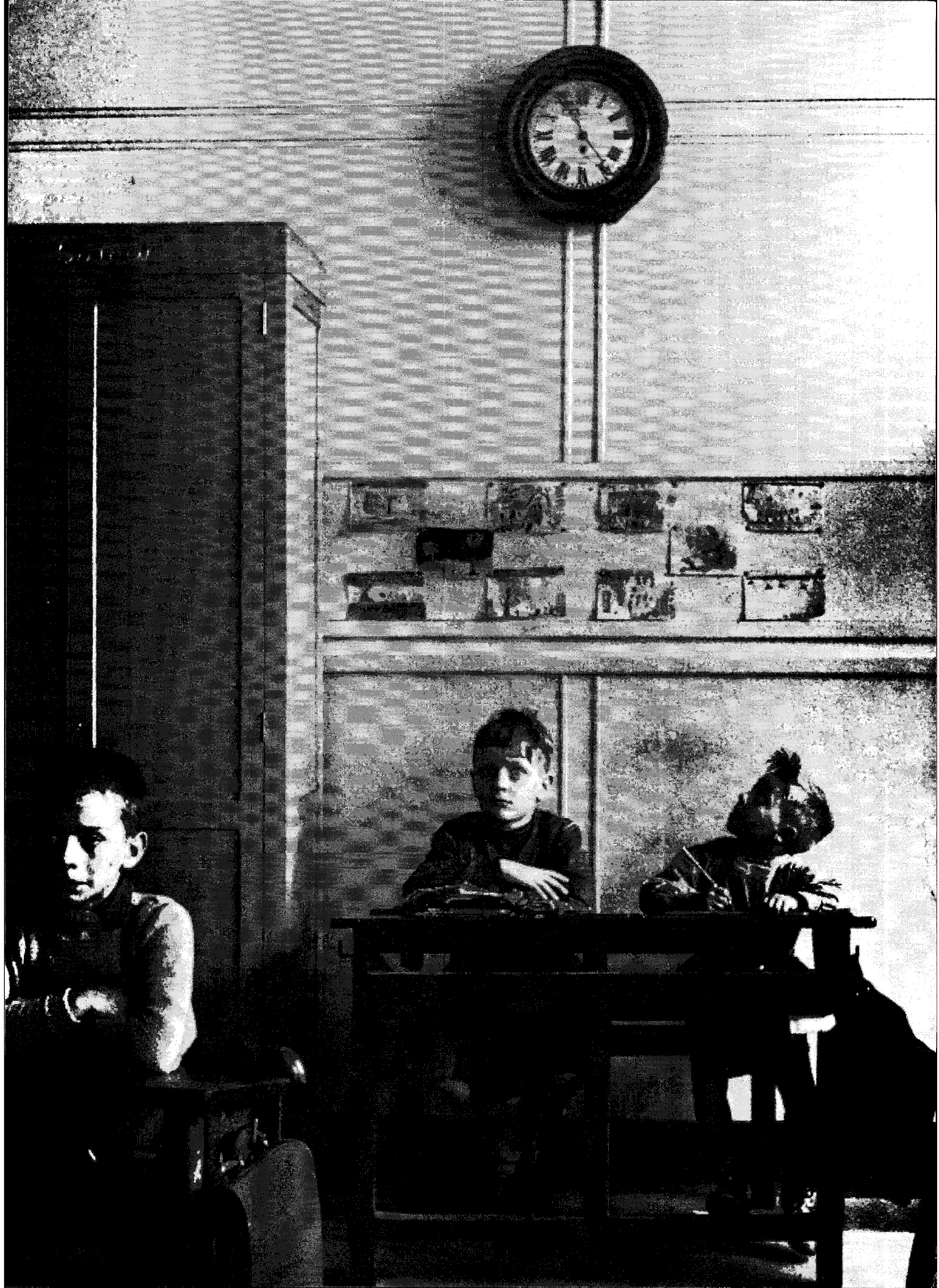
Procediments

El material per a aquesta activitat serà també la *casset* per enregistrar la parla o la lectura, i hi afegirem el telèfon.

Usar la casset per enregistrar la producció oral dels infants en situació de monòleg o de diàleg. En funció de diferents contextos d'ús, crear les condicions perquè els infants produeixin un llenguatge adequat a aquests contextos. Per exemple, enregistrar l'explicació d'un fet (què va fer quan va anar a passejar o què va passar, narració-informació), l'explicació d'un objecte (com és, descripció), l'explicació d'un procediment (per exemple, d'una recepta o què cal fer, instrucció), enregistrar també un diàleg (discurs directe), etcètera.

Treballar no tan sols la **identificació** de què fa el locutor (parla, llegeix, explica, conversa) com a acte enunciativ, sinó també sobre el contingut: «què explica» (conte, recepta, notícies, descripcions) i reflexionar sobre com se n'ha adonat.

Usar el telèfon per demanar informació sobre un producte, simular una conversa (amb dos rols), per mitjà oral (però a través del telèfon, no cara a cara), etcètera.



Variació segons els components de les activitats

Una tercera forma de variació afecta no tan sols la modalitat, el mode (gèneres), sinó també les activitats que es desenvolupen en un procés constituït per construcció i aprenentatge del llenguatge. En efecte, hem pogut comprovar, en el cas específic de l'escriptura, que cal que la considerem pel seu compte i no com a activitat subsidiària de la lectura. Per fer-ho, cal que tinguem la precaució de no considerar l'habilitat d'escriure de manera monolítica, habilitat de tot o res, on hom aprèn tots els aspectes simultàniament. Al contrari, nosaltres hem tingut aquesta precaució quan n'hem diferenciat els distints components: components gràfics, components lingüístics (tema sobre el qual tornarem més endavant). Per tant, hem influït en l'activitat d'«escriptura en veu alta» mitjançant el dictat a un adult o a un company de classe. Podem buscar la raó d'aquesta activitat a la història de les pràctiques de lectura i escriptura.

- «L'habilitat de llegir no és la mateixa que l'habilitat d'escriure» (Houston, 1996, p. 28.)

- «A la Grècia antiga moltes persones podien llegir però no escriure. A l'Edat Mitjana eren els escribes els que escrivien, en el segle XVI encara hi havia molta gent culta que només podia llegir i això continua així fins al segle XVIII» (Thomas, *op. cit.*, p. 10.)

- «Lectura i dictat freqüentment estaven associats, però no lectura i escriptura» (Clanchy, 1993, p. 125.)

- «Molts escriptors en el segle XII (per exemple, Pierre le Vénérable) composaven el text al cap i després el dictaven a un secretari» (Zumthor, 1987, p. 111.)

- «Dictar era el verb usat per descriure el tipus d'activitat que s'utilitza actualment per escriure o per redactar» (Mignolo, 1996, p. 237.)

- «L'home medieval tenia un concepte diferent de les activitats de lectura i escriptura: llegir estava en relació

amb la veu, escriure estava en relació amb el dictat» (Chartier, 1992.)

Efectivament, hem observat diversos tipus d'estratègies tant en el procés com en el text final. Aquestes estratègies poden fàcilment esdevenir objectius d'aquesta activitat.

Objectius

- Aconseguir un control sobre les unitats a dictar: segmentació de diversos tipus d'unitats.

- Promoure la repetició literal de les paraules que s'han de dictar (*wording*).

- Promoure un control sobre el ritme del dictat.

- Arribar a diferenciar entre «dir» i «dictar».

- Promoure un control sobre el text mitjançant la lectura (o mitjançant la intervenció de la mestra com a lectora) per tal de saber què està escrit i què falta per escriure.

Procediment

Hem proposat el dictat com un procediment d'instrucció per escriure i no tan sols com un mitjà per avaluar l'ortografia i/o cal·ligrafia. Els infants eren estimulats a dictar allò que coneixien de memòria, és a dir, els contes que havien sentit a la seva mestra. Hem estimulat també el dictat entre els alumnes més competents. El dictat és una activitat lingüística en la qual l'infant pot participar tant en el procés de producció com en el resultat del text escrit. D'aquesta manera, dictar és «parlar llenguatge escrit» (Sulzby, 1986). La participació en el dictat facilita als infants el control del llenguatge.

Hi ha diferents maneres d'aprendre a escriure, però el dictat és la manera d'escriure quan els infants no ho poden fer de manera autònoma. El dictat és un important instrument pedagògic: dictar a un company més expert, dictar amb l'ús de cassetes, canviar els rols entre el que escriu i el que dicta, etcètera. El dictat a classe, com a l'època medieval, permet als no lletrats de participar a activitats lletrades... «*like in medieval England, to be literate meant to know written*

language and not exclusively to have the ability to read and write» (Clanchy, *op. cit.*, p. 186).

La consideració dels gèneres i les activitats ens porta al segon aspecte considerat per Halliday: aprendre mitjançant el llenguatge.

2. Aprendre mitjançant el llenguatge

Aprendre mitjançant el llenguatge suposa utilitzar el llenguatge com a mitjà per aprendre quelcom, per exemple, aprendre com el llenguatge construeix la nostra experiència o aprendre temes del currículum, com són història, ciències o matemàtiques.

Tipus bàsics de textos (gèneres) i la seva relació amb les diferents àrees del currículum

Hi ha, en principi, una certa relació entre el contingut temàtic d'una disciplina i el tipus de text. Així, per exemple, el text basat en un desenvolupament cronològic (narració) és més freqüent a temes d'història que focalitzen la manera com s'esdevenen els textos en el temps. Wilkinson (1986) diferencia entre narrativa (cronològica), descripció (informació), argument (lògic) i explicació (relacional). Vegem l'àrea de Coneixement del Medi.

Coneixement del Medi

Per a aquests temes el tipus de text predominant és el narratiu amb elements descriptius.

Objectius

- Intentar que l'alumne sigui capaç d'establir una relació entre tipus de text i tipus de contingut de la informació que s'ha de tractar.

- Familiaritzar l'alumne amb una representació diagramàtica (esquema) de l'escriptura d'un text particular.

- Desenvolupar en l'alumne capacitats per predir el contingut informatiu d'un text de ciències en funció de la seva familiaritat amb l'estructura de l'esmentat text.

- Iniciar l'infant en la idea de «documents», ja siguin textos, mapes, gràfics, fotografies, etcètera.

- Iniciar l'alumne en la utilització d'aquestes estructures a l'hora de completar o de produir textos.

Procediments en una activitat a manera d'exemple

Juntament amb la professora d'Educació Infantil (grup d'alumnes de cinc anys), vàrem preparar una activitat de Coneixement del Medi. Aquesta activitat ens servirà, amb la realització a classe, per il·lustrar temes més generals, com són els del contingut del currículum i la proposta de centrar-nos en la llengua. Presentem tot seguit un resum de l'esmentada activitat:

Tema: preparació i realització d'una visita al zoològic

Durada: una setmana

Material: llibres, fotos, vídeo del zoològic, revistes

Aspectes del llenguatge:

- Treball sobre les modalitats oral i escrita, treball sobre vocabulari (lèxic de noms, adjectius i verbs) i treball amb textos de gèneres narratiu i descriptiu-explicatiu. A la discussió del grup classe també teníem en compte els aspectes argumentals.

Contingut de coneixement del medi:

- Coneixement del zoològic de la ciutat, classificació dels animals, coneixement de certes característiques dels animals.

Planificació: desenvolupament de la unitat mitjançant un procés en espiral, des de la discussió fins a la decisió que orienti l'acció, el comentari i el posterior record.

Seqüències de l'activitat:

a) *Llenguatge que precedeix l'acció*

La professora organitza una sortida. Per decidir l'itinerari en funció de l'objectiu de conèixer els animals, proposa als alumnes de realitzar una discussió col·lectiva per col·leccionar idees i suggeriments sobre possibles factors que cal tenir en compte a l'hora d'organitzar la sortida. Anima

els infants perquè exposin diferents suggeriments.

Orienta la discussió perquè tinguin en compte: objectius de la sortida, temps, diners, itinerari, organització, etcètera. Després registra per escrit aquests factors de forma que els infants els recordin durant la discussió. Anima els alumnes a establir prioritats en els objectius i a considerar diferents punts de vista. Estableixen un llistat d'objectius ordenats per prioritats i anima els infants a verificar aquest ordre.

b) *La recerca d'informació*

S'organitzen equips per a la recerca d'informació sobre els animals i les seves característiques, localització al zoo, mitjans de transport per arribar-hi, documents que poden consultar, fotografies que serveixin per exemplificar-ho, etcètera.

c) *Llenguatge per decidir l'acció*

A partir d'aquesta informació, la professora torna a reunir tota la classe perquè posi en comú les propostes de cada equip. Anima novament la discussió però aquesta vegada la focalitza sobre un examen de les dades i la implicació de la informació que han aconseguit.

d) *L'escriptura de les dades i dels fets*

La representació visual gràfica de les dades i dels fets és important com a «ajuda-memòria» per als infants, a més de proveir les bases per al desenvolupament de la consciència del procés implicat a la discussió. La professora proposa un seguit d'estratègies pràctiques per ajudar els infants a diferenciar entre dades, fets i opinions.

Escriu a la pissarra les dades que cal que tinguin en compte i comenta oralment les opinions. Aquestes estratègies impliquen:

C i C (comparació i contrast) entre les dades aportades pels diferents grups

F O i C (fets, opinions i contradiccions), diferenciació entre fets i opinions i entre opinions compatibles i contradictòries. Implica una

mínima anàlisi sobre el contingut d'allò que diuen

A i D (avaluació i decisió), avaluació de l'interès general, explicitació de les raons d'aquesta avaluació i decisió final sobre l'acció.

La professora emfatitza en aquest moment sobre l'ús d'un metallenguatge que es refereix tant a l'acte en si mateix —discussió, argumentació, debat, etcètera: «discutirem», «tu què n'opines»—; com als verbs emprats durant l'ús de la paraula —«penses», «opines», «creus», «has cercat informació», «m'han explicat que», etcètera—, així com les conjuncions explicatives —«perquè», «ja que», «tant com»...

e) *Elaboració de l'itinerari*

Després de focalitzar la discussió, la professora orienta un acord consensuat per a l'elaboració de l'itinerari i l'organització de les activitats implicades a la sortida.

f) *Llenguatge que acompanya la visita al zoo*

Durant la visita, la professora va mantenir la memòria dels objectius de la sortida, així com de les informacions prèvies que s'havien acumulat. D'altra banda, a mesura que visitaven els animals, recordava allò que n'havien après i destacava els aspectes nous que els alumnes podien observar.

g) *Llenguatge que narra els fets que han esdevingut*

Quan tornaren a l'escola, els infants compartien la seva experiència mitjançant relats orals. La professora orientava aquest relat tot prenent una perspectiva sobre la sortida, en seleccionant aspectes significatius i ordenava la narració en el temps.

Aquest relat es posava per escrit mitjançant una situació d'«escriptura compartida» entre nens i professora, en la qual la professora actuava d'«escriba» mentre mostrava les fotos (o projectava les diapositives) de la sortida per ajudar la memòria dels infants. La professora escrivia a la pissarra el text que els alumnes dictaven. Durant aquesta sessió, la professora feia posar atenció sobre l'estructura del text (de-

manava què, qui, on, quan), organitzava la seqüència d'esdeveniments (seleccionava les conjuncions, els temps verbals), emfatitzava aspectes gràfics (amb la lectura d'allò que escrivia, assenyalava paraules, mostrava els noms), etcètera.

h) *Esriptura de paraules per part dels infants*

Finalment, els alumnes escrivien espontàniament (o copiaven) paraules i seleccionaven ells mateixos els llocs que, dins el text global de la professora, ocupaven aquests mots.

3. Aprendre sobre el llenguatge

Aprendre sobre el llenguatge implica una reflexió conscient, quelcom diferent de l'ús actiu que realitzem quan usem el llenguatge a les nostres interaccions amb el món.

Implica un procés d'anàlisi, d'atenció explícita sobre el llenguatge, un control i una reflexió sobre les formes i les funcions del llenguatge i dels mitjans pels quals construïm significats mitjançant el llenguatge. Aquest aspecte està relacionat amb el desenvolupament del coneixement metalingüístic i amb les habilitats per apreciar, comprendre i produir textos de qualitat.

L'ensenyament del llenguatge oral i escrit implica sempre algun nivell de reflexió i d'anàlisi sobre el llenguatge (malgrat que moltes vegades hom pensi que aquest èmfasi és menor a les propostes funcionals, que ressalten l'ús més que no la reflexió).

Objectius

- Ser capaç d'establir relacions entre textos, entre suports i entre gèneres.

- Desenvolupar habilitats d'explicitació dels principis propis de cada gènere.

- Controlar el llenguatge en funció dels paràmetres de la situació.

- Començar a usar terminologia específica per referir-se al llenguatge oral i escrit.

Procediments

Alguns dels principis a partir dels quals podem desenvolupar els procediments de reflexió són:

Principi de contrast

Comparar i contrastar textos. Aquests contrastos poden realitzar-se, per exemple, sobre gèneres i tipus de textos, sobre estils, sobre estructures, sobre punts de vista (o perspectiva) a la narració, sobre eleccions gramaticals o de lèxic especialment quan el contingut temàtic es manté constant. Els contrastos i comparacions sobre el mateix contingut temàtic permeten focalitzar sobre les formes diferents de llenguatge i faciliten la presa de consciència per part dels alumnes.

Principi de reescriptura

La reescriptura d'un text model i la comparació posterior entre aquest text model i el text reescrit és una important i productiva font de reflexió sobre allò que es manté i sobre allò que es canvia amb el pas d'un a l'altre, és a dir, sobre les eleccions dels alumnes.

Principi de la «traducció»

La traducció d'un text font d'un gènere (que pot tenir, en primer lloc, el mateix mitjà i mode —vegeu el primer aspecte, ja esmentat—, o que pot tenir, en segon lloc, diferents mitjans i el mateix mode, o ser diferent, en darrer lloc, en ambdós aspectes) a un altre mode més familiar o més freqüent (com el text periodístic) és un principi molt productiu no tan sols per a la lectura comprensiva, sinó també per a la producció textual i per desenvolupar la reflexió sobre el llenguatge.

Principi de transgressió

La transgressió d'algunes normes o principis pot ser un bon punt per orientar la reflexió. Per exemple, si analitzem un diàleg de ficció o un diàleg d'una conversa. veiem que els principis d'organització per torns hi estan implícits. Si hom viola aquests principis (com al teatre de l'«ab-

surd», per exemple, cadascú parla del seu tema, no s'escolten, els diàlegs se superposen, no contesten...), tothom s'adonarà que s'alteren els principis que constitueixen la conversa i el diàleg (MacCarthy; Carter, 1994).

Principi de recursos que travessen els gèneres i els textos

Un d'aquests recursos és la repetició. La repetició té lloc a la conversa, a la poesia, a la cançó, a la narració, etcètera. Sovint repetim les nostres pròpies paraules, repetim els esquemes sintàctics i també repetim les paraules i els esquemes sintàctics dels altres. la repetició implica graus de variació: des de la repetició literal fins a la reiteració de mots o la paràfrasi. A més, hom pot repetir tots els elements en qualsevol nivell lingüístic: fonema, mots, morfemes, frases, estructures de discurs... A l'escola, amb freqüència, hom considera la repetició com a quelcom que cal evitar, és no apropiada i ineficaç. Al contrari, els estudis de psicolingüística mostren que una anàlisi dels diferents tipus de repetició, en els diferents gèneres, pot contribuir a un ús creatiu del llenguatge.

Principi de no-familiaritat

Hom afirma amb freqüència que els alumnes estan més motivats si l'aprenentatge es realitza a partir d'allò que ells coneixen. Si bé aquest principi general és bo, també és important incloure situacions de llenguatge en què els parlants o els textos no siguin familiars, per exemple, la parla d'estrangers pot servir com a reflexió sobre allò que és familiar i com es diferencia.

Principi del metallenguatge

Qualsevol forma de reflexió o d'anàlisi sobre el llenguatge suposa fer ús d'un metallenguatge específic per parlar sobre el llenguatge (així, verbs, articles, frases, noms, etcètera). Anomenar parts o aspectes del llenguatge és necessari per «parlar sobre el llenguatge».



4. Aprendre pel llenguatge

Aquest component fa referència al valor heurístic del llenguatge per transformar l'experiència i el coneixement (Wells, 1987). Les experiències de lectures de contes poden exemplificar-lo.

La freqüentació de la lectura en veu alta

Donem gran importància a la lectura en veu alta feta per la mestra, lectura de tot tipus de material escrit. A més dels alts índexs de correlació mostrats per nombroses investigacions entre escoltar, la lectura i l'aprenentatge del llenguatge escrit (Teale, 1984), hi ha una raó més epistemològica, que Emilia Ferreiro (1996, p. 132) expressa així:

«No importa quina escriptura és un conjunt de marques gràfiques intencionals, però qualsevol tipus de marques no constitueix una escriptura: seran les pràctiques culturals d'interpretació les que transformaran aquestes marques en objectes simbòlics i lingüístics».

Objectius

- Permetre associar els signes gràfics amb el llenguatge dels llibres, amb els tipus de textos i amb els suports materials sobre els quals es presenten: llibres, periòdics, revistes, cartes, calendaris, etcètera.

- Ajudar l'infant a desenvolupar una competència sobre el llenguatge dels llibres.

- Ajudar l'infant a focalitzar l'atenció sobre allò que el text «diu» i no tan sols sobre allò que «vol dir» i diferenciar entre la repetició literal i la interpretació (Olson, 1994).

Procediment

A diferència de les fitxes, encara tan freqüents a educació infantil, els llibres de contes presenten llenguatge escrit. Però, per aprofitar aquesta activitat, cal dissociar la competència de l'infant sobre el «llenguatge escrit» de la seva competència sobre l'escriptura del llenguatge; no hem de confondre el nivell de realització

gràfica amb el llenguatge que ha d'escriure. El llenguatge escrit dels contes infantils té característiques lingüístiques particulars que faciliten l'entrada al món dels textos. Què aprenen els infants quan escolten contes? Segons la proposta de Taylor (1990), i d'acord amb la nostra pròpia experiència, podem dir que, pel llenguatge, els infants aprenen:

Llistes

Noms d'objectes, noms de personatges, successió d'esdeveniments que solen presentar-se com a llistes als contes per a infants. Aquestes llistes poden aparèixer només amb noms —llistes d'un terme—, amb dos noms associats —llistes de dos termes—, com a successió d'esdeveniments —lligats per conjuncions «i després»—, etcètera. Tenim, per exemple, la llista dels personatges que saluden el personatge principal a *La rateta que agranava l'escaleta*, la llista dels animals i els renous que fan —dos termes— al mateix conte i la llista dels mateixos esdeveniments que se succeeixen a mesura que els animals passen per la finestra de la rateta.

La llista pot ser només enumerativa, però també pot ser acumulativa —augmenta la intensitat dels termes o dona una idea de successió, per exemple, el famós *veni, vidi, vici*, de Juli Cèsar. La funció de la llista a les narracions és la de fer avançar l'acció.

Focalització sobre la forma

El fet recórrer a cançons, rimes, al·literations..., focalitza l'atenció de l'infant no tan sols sobre el contingut, sinó també sobre la forma de les paraules. Com els jocs verbals (endevinalles, refranys, cançons, frases fetes...), el text dels llibres reforça l'atenció sobre el sistema de sons de la llengua. Si seguim amb l'exemple de *La rateta*, les onomatopeies que produeixen els animals són una manera de cridar l'atenció sobre l'aspecte sonor.

Repeticions

En general els contes presenten elements repetits: escenes (com al conte de *La rateta*), paraules, tornades, cançons (com a *En Patufet*), etcètera. La repetició contribueix a crear expectatives i fer més previsible l'estructura del conte. La repetició pot ser literal d'estructura sintàctica i lexical: poden repetir-se tan sols els elements lexicals o només les estructures sintàctiques.

Moltes vegades, també la repetició pren la forma de preguntes-respostes (com a *En Patufet*). Gràcies a la repetició, la lectura de l'adult pot esdevenir lectura compartida, on la participació de l'infant es basa en la memorització de les estructures que es repeteixen.

Discurs directe

Les preguntes-respostes es presenten freqüentment en forma de discurs directe. Hom ha vist que hi ha una estreta relació, des del punt de vista de l'aprenent, entre discurs directe (o citació de les paraules d'altri) i llenguatge escrit. Els contes amb discurs directe (que s'aprenen amb anterioritat als del discurs indirecte) i amb estructures que es repeteixen, també permeten de fer-ne més previsible l'estructura i faciliten la lectura compartida.

El discurs directe pivota a l'entorn del verb declaratiu DIR (contar, explicar, parlar, respondre, demanar, etcètera).

Vocabulari

Les investigacions mostren que, abans dels dos anys, els infants semblen aprendre més fàcilment noves paraules en un context social d'interacció familiar i amb una referència directa al context extralingüístic que no de fonts indirectes (Nelson, 1973). En contrast, els nens de més de tres anys poden aprendre noves paraules de fonts indirectes, com són la televisió o la lectura de llibres en veu alta. Posteriorment, els majors de vuit anys, quan són lectors autònoms, poden accedir als textos mit-

jançant la lectura silenciosa, amb la qual cosa la font indirecta esdevé directa. Nagy [et al.] (1985) estimen que un terç de la mitjana anual de creixement del vocabulari de les nenes i nens es produeix com a resultat de la lectura.

La lectura de contes és, per tant, un mode de transformar l'aprenentatge de vocabulari. En el context de referència extralingüística, el desenvolupament del vocabulari pivota a l'entorn del verb apel·latiu: 'nom' o al voltant de l'existencial 'és', dins el context 'és un'. Aquest article té la funció de nomenar (en canvi, el definit el/la serveix per assenyalar). En el context de referència creat pel llibre (indirecta), l'aprenentatge del vocabulari canvia de context: passa de la relació nom-cosa a la relació nom-nom. És a dir, passa al desenvolupament de la menció de les paraules de formes més autònoma (i menys lligada al context d'ús): En aquest cas, el desenvolupament del vocabulari pivota a l'entorn del verb 'vol dir' (X vol dir Y), en què la referència d'un nom no és la cosa, sinó un altre nom.

Definicions

Aquesta relació de menció sol aparèixer dins el mateix llibre de contes. La definició és estrictament lingüística: «paraules sobre paraules», en què un nom es defineix per un altre en detriment de la cosa (d'assenyalar, de mostrar). La forma verbal sol ser també 'és un'. Les definicions ens introdueixen al terreny de les futures explicacions, que poden anar acompanyades d'un 'perquè'.

Llenguatge figuratiu

Els llibres de contes introdueixen els infants al món de la ficció i, dins aquest món, al de la comparació, la paràfrasi, la metàfora, la metonímia. Coneixem l'estreta relació entre les figures del discurs i el llenguatge literari. Els infants aprenen modes diferents d'interpretar el món i poden arribar a ser capaços de relacionar aquests modes amb la seva pròpia experiència.

Tots aquests aspectes (estabilitat de l'escrit, la possibilitat d'aïllar-ne certs trossos, l'atenció sobre la forma) tenen com a conseqüència una representació sublimada de l'escrit: no escrivim el llenguatge quotidià, de cada dia, sinó que escrivim el «llenguatge dels diumenges», el llenguatge formal (Blanche-Beneviste, 1982), i, per tant, no diem les mateixes coses al discurs oral que al discurs escrit. Però, a més de la representació sublimada del llenguatge escrit, la possibilitat d'entrar al món de ficció ensenya una altra manera de representar la pròpia experiència, de transformar el coneixement: la manera d'interpretar l'experiència dins contextos diferents d'aquells en què es desenvolupà originalment. Poder relacionar experiència amb ficció és una porta per possibilitar que l'experiència sigui influïda i transformada pels modes lingüístics desenvolupats culturalment.

Volem acabar dient l'afirmació amb què hem començat: el llenguatge no és quelcom neutre que codifica el coneixement, que en fa part i que pot servir tan sols per expressar-lo, sinó també, com proposen Berier i Scardamalia (1987), per transformar-lo. ♦

Referències bibliogràfiques

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Erlbaum Hillsdale, N.J.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blanche-Beneviste, C. (1982). «La escritura del lenguaje dominguero», a E. Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M. (eds.). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.
- Cassany, D. (1997). «Idees per aprendre escriure». *Articles*, 13, 91-101.
- Chafe, W. (1986). «Differences between speaking and writing», a Olson, D.; N. Torrance, N.; Hildyard (eds.), *Literary, Language and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clanchy, M. T. (1993). *From Memory to written record*. England 1066-1307 Blackwell, Londres.
- Chartier, E. (1996). *El orden de los libros*, Gedisa, Barcelona.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México.
- Ferreiro, E. (1987). «L'écriture avant la lettre», a Sinclair (de.) *La notation graphique chez l'enfant: langage, nombre, rythmes et mélodies*, PUF, Paris.
- Ferreiro, E. (1996). «The Acquisition of Cultural Objects: The Case of Written Language», a *Prospects*, vol. XXVI, 1, 130-140.
- Halliday, M. A. K. (1987). «Some basic concepts in educational linguistics», a Bickley, Dans V. (de.), *Language in Education in Bi-lingual or Multi-lingual Setting*. ILE, Hong Kong, 5-17.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Houston, S. (1996). «Literacy among the Pre-Columbian Maya: A Comparative Perspective», a Boone, Elizabeth Hill; Mignolo, Walter D. (eds.), *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica & The Andes*, Duke University Press, Durham i Londres, 27-49.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Mignolo, W. D. (1996). «Signs and Their Transmission: The Question of the Book in the New World», a Boone, Elizabeth Hill; Mignolo, Walter D. (eds.), *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica & The Andes*, Duke University Press, Durham i Londres, 220-270.
- Olson, D. (1994). *The World on paper*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pontecorvo, C. (1994). «Emergent Literacy and Education», a Verhoeven, L. (de.), *Functional literacy*, John Benjamins, Amsterdam.
- Teberosky, A. (1988). «La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même âge», *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, 4, 399-414.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*, ICE/Horsori, Barcelona.
- Thomas, R. (1992). *Literacy and Orality in Ancient Greece*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wells, G. (1987). «Aprendices en el dominio de la lengua escrita» a Álvarez, A. (comp.), *Psicología y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix*, Editions du Seuil, Paris.

ANNE MARIE CHARTIER. Universitat de Versalles
(Traduït de l'original francès per Aina Dols)



Gènesi i evolució del llenguatge escrit

Història dels aprenentatges de la lectura i l'escriptura



a lectura i l'escriptura no són continguts de l'ensenyament, sinó pràctiques socials que exigeixen uns *savoir-faire* particulars. A la universitat no existeix l'assignatura «lectura», en canvi, hom pretén que l'escola formi alumnes que sàpi-guen llegir i escriure, no tan sols per raons externes, socials, que varien al llarg de la història (saber llegir el catecisme o el periòdic), sinó també per causes internes (poder-se instruir amb la lectura de manuals escolars i fent exercicis escrits). Llegir i escriure permetran d'altres aprenentatges. Així, per a l'escola, la lectura i l'escriptura són, alhora, fins i mitjans de l'escolarització.

Per estudiar la història de la lectura i l'escriptura a l'escola podem abordar dos camins:

1. El que té en compte la demanda social i els seus sistemes de valors i les representacions exteriors a l'escola. (Quina cultura escrita volem fer compartir?)

2. El que fa referència a les condicions materials que fan o no fan possibles una organització institucional, una tecnologia d'ensenyament, la difusió d'innovacions localment reconegudes com a eficaces (Quina cultura escrita podem transmetre?)

Entre aquestes dues vies no hi ha contradiccions, una ideològica/social i una l'altra més «materialista» i tecnològica. La primera diu allò que en cert moment sembla desitjable; la segona, allò que és realitzable. Ara bé, sovint no desitjam quelcom més que quan som en vies de realitzar-ho;

abans, és impensable, fins i tot si ho podem somniar i si pertany a la categoria de fantasmes socials.

Cal que conjuguem aquests dos enfocaments

- Per comprendre la lentitud o les accelerades brusques dels canvis.

- Per no imputar només a la mala voluntat dels actors o a la inèrcia de la població la resistència a certs canvis o, al contrari, per comprendre que les invencions, en matèria d'educació, no es poden produir ni podem difondre-les més que si es donen certes condicions materials i ideològiques.

En matèria d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, quan observam les invencions pedagògiques dels preceptors del segle XVIII, veiem que pràcticament tots els invents contemporanis ja s'havien produït, però eren «lletra morta», tant que fou impossible difondre'ls entre el gran públic (massa cars en energia, en temps, en personal docent, en material, etc.). En aquesta exposició només em referiré a l'ensenyament de masses, no al preceptorat o a l'educació d'elit.

Per dibuixar ràpidament aquesta història, parlaré de tres èpoques:

1. El temps de la primera alfabetització del poble mitjançant el catecisme, entre els segles XVI i XVII.

2. El temps dels abecedaris (segles XVIII i XIX), per a les lectures religioses i, posteriorment, laiques.

3. La lectoescriptura com a base d'altres ensenyaments i els mètodes

per respondre als fracassos d'aprenentatge (segle XX).

1. Alfabetització popular a través de la instrucció religiosa

El temps de les Reformes: l'ensenyament del catecisme

Els catecismes protestants

Luter 1529: redacció d'un gran i d'un petit catecisme, el primer per «ensenyar als joves i a la gent senzilla fórmules uniformes i determinades; si no, s'embullen fàcilment»; el segon, per ajudar els pastors, ja que «un gran nombre són, heus aquí, força maldestres i incapaces d'ensenyar» i per ajudar els pares de família a una pastoral familiar.

Petit catecisme, en forma de taules —esquemes— i preguntes/respostes. Cal saber de memòria els deu manaments, el símbol de la fe, el Parnostre, els textos de Marc (16, 16) i de Mateu (28, 19) sobre el baptisme i el text de Pau sobre l'Eucaristia a la primera epístola als Corintis. «En segon lloc, quan ja sàpiguen bé els textos, caldrà ensenyar-los-en el significat, a fi que compreguin què volen dir aquestes paraules.»

Gran catecisme: llibre del mestre, escrit com un text seguit.

Calví: importància de l'educació precoç dels infants, que han de poder dir de memòria «un breu resum fàcil de la fe cristiana». Formació duta a terme pels pastors, que tenen la res-

ponsabilitat de predicar, dels sagraments i de la catequesi dominical.

1551: Catecisme de preguntes i respostes, que conté un abecedari perquè «parem atenció i intel·ligència a oir i a llegir la doctrina.»

Des de 1553, Manuel d'Olivétan: «La instrucció dels infants ha de contenir la manera de pronunciar i d'escriure en francès. Els deu manaments. Els articles de la Fe. L'oració de Jesucrist. La salutació angèlica, amb aquestes declaracions fetes en forma de recull, de sentències de l'escriptura santa...» i un llibret d'aritmètica (taules dels nombres —de l'1 al 202—; les taules de correspondències dels nombres romans amb els àrabs; una nota sobre el zero i instruccions per a les principals «regles» (operacions)).

Els catecismes catòlics

1545–63: Concili de Trento

Els primers catecismes van destinats als futurs clergues (Pierre Canisius per als col·legues jesuïtes). Catecisme romà de Charles Boremée entre 1562 i 1566: és un llibre del mestre, ja que «la fe ve d'escoltar» (la difusió del protestantisme és deguda a la difusió de la impremta).

Contingut: Parenostre, Avemaria, Credo, deu manaments, set sagraments, les diferents menes de virtuts i de vicis. La doctrina resumida ha de ser escrita en làmines i penjada a les esglésies perquè els capellans la puguin rellegir i fer-la recitar. Penetració popular molt lenta durant el segle XVII. Creació de l'Ordre dels Doctrinaris per ensenyar la doctrina cristiana (col·lega).

Meitat del segle XVII:

J. de Batencour

«Les escoles són els seminaris del cristianisme i han d'impartir la base de la Doctrina i de les virtuts cristianes, amb la utilització de la ciència o dels principis de gramàtica, francesa i llatina, com a mitjans per arribar més fàcilment i amb més perfecció a aquest fi; ja que és molt més fàcil ensenyar un infant que sap llegir i perfeccionar-lo en una virtut

que a aquells que no saben res: ja que els llibres fan de mestres perpetus als que saben utilitzar-los» (*L'Escola Parroquial, o la manera d'instruir bé els infants*, 1654.)

Quines són les pràctiques d'aprenentatge? Col·lectivament aprenen de memòria els textos llatins o francesos que els infants reciten, i el mestre després fa seguir al llibre els textos apresos, llegint-los de forma seccionada (segmentada: síl·laba rere síl·laba). Individualment, ell controla la capacitat que cada infant té de llegir el seu llibre, mentre els altres estudien o repassen la seva lliçó. És el mode «individual».

II. El temps dels abecedaris

Els frares de les Escoles Cristianes i el «llegir-escriure-comptar»

Reunió de tres tradicions:

cultura dels clergues: escriure/llegir (en llatí)

cultura del mercat: escriure/comptar (en llengua pròpia)

catecisme: recitar/llegir-rellegir

En començar el segle XVIII, Jean Baptiste de la Salle i els frares de les escoles cristianes posen a punt la primera progressió (programació) d'aprenentatge de lectura en francès per a un ensenyament col·lectiu popular. És el «mode simultani» (que s'oposa al «mode individual»). Obren escoles urbanes que ofereixen de forma gratuïta, a més de catequesi en francès, l'aprenentatge dels sabers socialment útils i que fan l'escriptura també útil (escoles tècniques: agrimensura, cartografia, dibuix; lectures de manuscrits: contractes, actes notariais, testaments), a més de nocions de civisme i urbanitat.

Resulta un èxit i aquestes escoles deixen enrere, aixafen, les corporacions de mestres escriptors —és a dir, d'escriptura— que ensenyen, de manera individual i amb diners, la cal·ligrafia i els comptes. Fins i tot ensenyen a llegir els textos de la missa en llatí, no ensenyen llatí: no

fan competència als col·legues d'humanitats llatines.

Ja hi ha una primera progressió —pla d'estudis— de l'aprenentatge sistemàtic: hi ha set «classes», és a dir, set nivells de lectura:

1. Les lletres
2. Les síl·labes. Després, la lectura dels textos
3. Sil·làbica
4. Frase per frase
5. Textos sencers
6. En diferents tipografies
7. Manuscrits

Els materials pedagògics són taules i làmines (primer de lletres, després de síl·labes), abans que els alumnes tinguin tots llibres similars. A la classe dels escriptors, hom aprèn a escriure (amb ploma d'oca) i a escriure els nombres alhora. Així doncs, hom aprèn a llegir, després a escriure i a escriure els nombres, però molts d'infants deixen l'escola després d'haver après a llegir.

De l'alfabetització a l'escolarització de la cultura escrita. 1833: Guizot

El gran debat de començaments del segle XIX se situa entre el mètode simultani (el dels frares) i el mètode mutu, vingut d'Anglaterra. Hi fan treballar al mateix temps tres grans grups d'infants, dividits en subgrups i dirigits per monitors. Dins l'ensenyament mutu, la iniciació a l'escriptura és precoç: fan traçar d'entrada les lletres dins arena i fan alternar les activitats de lectura i d'escriptura (còpia).

Guizot opta per l'ensenyament simultani (que és el «catòlic», el «conservador», ja que el mètode mutu té el favor dels «lliberals» com ell). Però publica, alhora, una edició escolar que inunda el mercat de nous llibres, no religiosos, per emprendre un ensenyament elemental (llibres de lectures instructives, llibres de moral). Publica un curs d'aprenentatge que va més enllà de l'alfabetització i que ja no és el catecisme (textos sempre nous que no poden saber de memòria).

Primera etapa: aprendre els «elements» de la llengua francesa i fer

gramàtica i ortografia (nous exercicis: dictat, conjugació, anàlisi).

Segona etapa: aprendre a llegir i a escriure de manera «autònoma»: llegir textos nous i escriure'n (i no tan sols copiar-los o escriure'ls mitjançant un dictat).

A partir d'aquest moment el problema central és tant l'escriptura com la lectura. La invenció de la ploma metàl·lica i el baix cost del paper permeten un aprenentatge simultani de les dues disciplines a gran escala. També cal inventar una «escriptura primària» (una producció de textos) que no remarqui la retòrica dels col·legues (escriure l'experiència, descriure allò que hom veu, moralitzar sobre els esdeveniments viscuts i no sobre les històries edificants extretes dels clàssics).

El mètode d'aprenentatge de la lectura passa sempre per «lletrejar» (be-a, ba), però amb els efectes d'acceleració que produeix l'aprenentatge de l'escriptura sobre la lectura.

L'escola obligatòria de Jules Ferry i el mètode sil·làbic (1882)

L'escola és obligatòria, hom pot comptar amb cinc anys d'escolarització. La lectura i l'escriptura ja no són l'objectiu de l'escola, sinó el mitjà de l'escolarització (per ensenyar història, geografia, ciències, etc.). L'aprenentatge dels «rudiments» ha de ser ràpid, la lectura es perfecciona amb l'ús dels llibres de text escolars.

Ja no comencen per l'aprenentatge de l'alfabet i de quadres de síl·labes, sinó directament, amb la lectura de mots. Hom extreu el valor sonor d'una lletra, agafada d'una síl·laba, després de declinar-la en diferents síl·labes (*robe* ('vestit') permet aïllar 'be' i després aprendre 'ba', 'be', 'bi', 'bo' i 'bu'). El valor sonor de les consonants és donat de manera pura ('n' i no 'en' —en francès— o 'ena' —en català—), de manera que pugui ser articulada amb la vocal que la segueix ('n- a'), sense lletrejar. Per afavorir la memorització dels sons o de les síl·labes, s'associen a una paraula de suport, lligada a una imatge (una illa per al so 'i', un vestit —en francès

robe— per al so 'b', etc.). Les paraules són recompostes amb l'ajuda de síl·labes conegudes i combinades en petites frases (*Bébe a bobo* (l'infant té mal'), en llenguatge infantil).

Al marge dels primers aprenentatges, fan llegir el «manual de lectures», que és, de fet, el llibre de tots els sabers elementals. Cada lectura suposa una «lliçó» que els infants han d'aprendre. En començar el segle XX (Instruccions de 1923), separen progressivament la lectura dels textos instructius (que es fa amb manuals especialitzats: llibres d'història, de geografia, de ciències) de la lectura de caràcter edificant, moralitzant, estètic o emocional (que es fa amb textos «literaris»: narracions i descripcions que són fragments elegits de textos d'autors) i que els infants aprenen a llegir amb veu alta de manera «corrent» i, després, «expressiva».

III. Els mètodes davant els fracassos en la lectura

A. La qüestió dels handicaps sensorials als segles XVIII i XIX

Ensenyar els cecs a llegir:

Valentin Hauy (1745-1822) fa servir lletres en relleu, després Louis Braille (1809-1852) inventa el mètode dels punts remarcats, mundialment difós. És un mètode que utilitza el xifratge, lletra rere lletra, i que segueix l'ortografia de la llengua.

Ensenyar els sords i els muts a llegir:

Qüestió molt més difícil, ja que l'accés a la lectura dins una llengua escrita alfabètica suposa codificar la llengua oral i després accedir-hi. La reeducació ens mena d'entrada a la superació de l'etapa d'emmudiment.

L'abat de l'Epée (1712-1789) inventa un mètode de per superar l'emmudiment (lectura dels llavis, producció de sons articulats amb el suport de la gesticulació) i un llenguatge de gestos amb un «alfabet dels sords i muts» (dactilografia), en què cada lletra és codificada amb un

gest de la mà. Aquest mètode és lent i suposa un domini del codi escrit.

L'abat Sicard (1742-1822) inventa una llengua de comunicació directa: el llenguatge del signes, universal, directament «semàntica», diferent del codi oral. Com que no permet aprendre a llegir ni a comunicar-se amb els oients, que fou molt controvertida.

Les recerques sobre els dèficits sensorials evidencien la complexitat de les relacions entre el codi oral i el codi escrit. Les dificultats més grans provenen de la codificació del llenguatge oral dins el nostre sistema d'escriptura. Grosselin inventa el mètode fonomímic per als infants sords, que associa un gest a cada so i que serà utilitzat amb un cert èxit amb infants a l'escola maternal fins a la darrereria del segle XIX.

B. Els dèficits psicològics i l'escolaritat obligatòria

Lectura i «intel·ligència»

Amb l'obligació d'anar a escola, apareix el problema dels infants que no es poden escolaritzar. Binet i Simon, l'any 1905, inventen l'escala mètrica de la intel·ligència, per tal de detectar els infants amb capacitat intel·lectual disminuïda que no aprendran a llegir normalment i que seguiran una escolarització en una classe especial. Però el concepte d'escala de desenvolupament permet assimilar el nivell dels infants que tenen dificultats des que són molt petits: els mètodes per a infants deficients trobaran, d'aquesta manera, el seu lloc a l'escola maternal.

El mètode global

Amb la recerca de la manera d'ajudar els infants deficients quant als seus aprenentatges, Ovide Décolly desenvolupa a Bèlgica la idea de l'aprenentatge global i compta, a més, amb el suport de centres d'interès vers els infants. El primer mètode de lectura global és el de Mme. Rouquié, directora d'escola maternal, introduït a França l'any 1921 i publicat per primera vegada l'any 1924. Par-



teix d'una situació viscuda o representada (una imatge), a la qual associa una o dues frases curtes, l'explicació de les quals és donada i, consegüentment, rebuda. Associa aquest missatge als elements que el constitueixen: les paraules que progressivament són memoritzades, observades i descompostes en subelements. En una segona fase, ensenya els infants a llegir paraules desconegudes, per analogia amb mots que coneix (*chèvre* ('cabra') a partir de *lèvre* ('llavi') i *cheveu* ('cabell'); *mèche* ('metxa', 'ble') a partir de *main* ('mà') i *lèche* ('llesca'), etc.). A França aquest mètode va esdevenir un mètode d'iniciació més que no un mètode d'aprenentatge, utilitzat gairebé exclusivament a l'escola maternal.

Els mètodes mixtos

Després de la Segona Guerra Mundial, alguns elements del mètode global foren integrats a allò que hom anomena «mètodes mixtos», mètodes sil·làbics amb un inici global. Hom fa que els infants memoritzin un petit conjunt de paraules, abans de conduir l'activitat sobre les sil·labes i els sons, com es fa amb el mètode sil·làbic. El temps d'impregnació de la frase global és reduït al mínim i hom no compta amb el suport de les vivències dels infants, sinó amb les imatges del llibre.

Els anys trenta, Freinet inventa *el mètode natural*, basat en la producció d'escrits a partir de les produccions orals dels alumnes. El mestre escriu una frase de la conversa i els infants l'imprimeixen. Els textos impresos constitueixen el conjunt memoritzat a partir del qual faran les descomposicions (mots, sil·labes, sons) i les sistematitzacions de les correspondències. La perspectiva de Freinet és formar alumnes capaços d'autogestionar-se a classe gràcies a la seva capacitat de lectura (treball en fitxes) i d'expressar-se col·lectivament o individual (consell de classe i textos lliures).

C. L'escolarització secundària de masses i els fracassos dels alumnes «normals»

En començar els anys seixanta, un nombre creixent d'alumnes continuen l'escolaritat a l'institut. Cal, doncs, preparar més ràpidament els alumnes perquè llegeixin sols textos llargs de manera autònoma, és a dir: silenciosa. La repetició del curs preparatori (primer any) afecta un de cada tres alumnes. Hom descobreix el fracàs en lectura de nombrosos infants, amb una intel·ligència «normal» (QI igual o superior a 100), fet que orienta l'anàlisi en dues altres direccions:

- O bé el retard en la lectura s'imputa a una dificultat particular en el lligam lletra-so (dislèxia provocada per una disfunció neurològica).

- O bé hi ha sobretot dificultats relacionals o psicoafectives (el fracàs com a inhibició o com a símptoma).

Caldrà esperar al final dels anys seixanta per veure a les estadístiques dels sociòlegs que els infants que tenen dificultats provenen d'un ambient popular.

Els seguidors de l'ortofonia, que fins aquests moments s'ocupen de la reeducació d'adults, comencen a intervenir en casos d'infants que tenen dificultats d'aprenentatge. Alhora, el desenvolupament de la lingüística i, principalment, de la fonologia permet analitzar de manera molt més rigorosa les relacions «fonema-grafema» al sistema del francès. Al mateix temps comencen a aparèixer els mètodes «fonogràfics» (i no grafofonèmics), que tendeixen a fer que els al·lots realitzin una anàlisi completa de la cadena oral en fonemes, per fer-los correspondre amb tots els codis gràfics corresponents que hi ha en francès. Hom pensa evitar d'aquesta manera els errors dels antics sistemes de correspondència entre lletres i so.

Són els darrers mètodes els que fan de la feina de descodificar la clau de l'aprenentatge de la lectura. Pateixen fortes crítiques de les teories de l'acte lèxic, que fan de la comprensió del text i no de la descodificació dels mots el principal problema dels infants amb dificultats d'aprenentatge.

A partir del segle XVIII, tots els mètodes centrats en l'adquisició del codi suposen que la comprensió del text és el resultat de la descodificació i que està garantida per la lectura oral controlada pel mestre o pel grup social que envolta l'infant. Per contra, hom pensa que cal que la comprensió es construeixi mitjançant la lectura individual silenciosa i, a més, que aquesta lectura posi en joc processos de control específics que no pot garantir la descodificació. Les dificultats d'aprenentatge provenen, doncs, menys de la lectura i més de les característiques de la cultura escrita i de la distància, més o menys gran, que la separa de la llengua parlada pels alumnes amb les seves famílies. Aleshores manquen, d'una banda, un model que englobi l'acte de llegir amb els diferents elements que el componen (els models *top-down* o *bottom-up* no són suficients) i, d'altra banda, una psicogènesi de l'escrit, que integra aquest aspecte «sociogenètic» (avui dia, aquest fet pot traïr-se pel retorn de Vigotsky contra Piaget, interposat per Bruner).

Conclusió

Els sistemes d'oposició sobre els mètodes de lectura són iguals a oposició sempre argumentada com una oposició «antic versus nou», basada en «principis», ja siguin ideològics, culturals, socials, tècnics, científics, etc. L'aparició d'una nova oposició (al discurs) fa oblidar fàcilment l'antiga i contribueix a homogeneïtzar el passat de manera fictícia.

1. Llegir en llatí i després en francès / llegir en francès
2. Mètode individual / Mètode simultani
3. Mètode de lectura i després escriptura / Mètode de lectoescriptura
4. Mètode lletrejat / Mètode sil·làbic
5. Mètode sil·làbic / Mètode global
6. Mètodes grafofonèmics / Mètode ideovisual (lectura com a descodificació oral / lectura com a comprensió silenciosa)

L'argumentació ens porta als fins i als usos socials de la lectura, la concepció de la llengua, la psicologia de l'infant, la definició de «simple» i de «complex», etc. El pas d'un a l'altre és incompreensible si no tenim en compte la cultura escrita de l'entorn (és a dir: el lector que s'ha de formar) i les condicions materials de l'ensenyament.

Mètode en francès: impossible si el francès no és una llengua de cultura escrita al mateix nivell que el llatí i si el francès oral no és igualment una llengua l'escritura de la qual està fixada.

Mètode simultani: impossible sense material estandarditzat i sense

homogeneïtat de la formació dels ensenyants i sense producció d'un material col·lectiu.

Mètode de llegir i escriure simultàniament: possible si hom pot escriure amb estris que no siguin plomes d'oca i si el paper i les plomes són econòmics.

Mètode sil·làbic: possible des que el fet de copiar lletres reemplaça el fet de lletrejar (línies d'escriptura a quaderns que emmagatzemen els aprenentatges).

Mètode natural: recórrer a la impremta i al text lliure. És fàcil des que es pot policopiar o des que la fo-

tocòpia és present a les classes i des que es pot garantir la presència abundant de llibres per als infants.

Mètode basat en la comprensió: no és necessari perquè el fet oral col·lectiu n'estableix o en garanteix el sentit. Esdevé indispensable quan hom passa a la lectura silenciosa precoç de textos llargs, fet que l'escolarització secundària de masses fa necessari. ♦

¹ Anne Marie Chartier és professora de l'Institut de Formació de Mestres de la Universitat de Versalles. És historiadora, amb un llarg recorregut dedicat a la història de l'educació. Autora d'importants llibres i articles, entre d'altres, *El discurso sobre la lectura*.

Butlleta de subscripció a L'ARC

La subscripció anual a la revista L'Arc té un preu de 1.500 ptes., i se'n publicaran tres números l'any.

Revista L'Arc. ICE (UIB). C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma. Tel. 17 24 08

Nom Cognoms

Adreça Tel.:

CP Població Província

Us dedico a la docència? A quin nivell?

Em subscric a la revista L'Arc, a partir del número Mes de 19

☐ Domiciliació bancària ☐ Taló nominatiu ☐ Gir postal ☐ Contra reemborsament

Taló nominatiu núm.
a favor de la revista L'Arc de l'ICE (enviat juntament amb aquesta butlleta)

Gir postal o telegràfic núm.
a favor de la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears
c/c 725-743-58 de Sa Nostra (del qual s'adjunta el resguard a aquesta butlleta)

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms

Codi de compte de client

ENTITAT	OFICINA	DC	COMPTE

Banc/Caixa Agència núm.

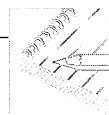
CP Població Província

Titular de la subscripció (en cas que sigui diferent del del compte):

Senyors, us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu, fins a nova ordre, el rebut que periòdicament us presentarà la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, per al pagament de la meva subscripció.

Us salud atentament.

Firma,



Tecnologia, llengua i cultura^(*)

0. Introducció



ermeteu-me, per començar, fer allò que tots els manuals diuen que no s'ha de fer mai, que no és altra cosa que parlar de mi mateix. Vaig néixer a Felanitx, en un molí als afores del poble, vull dir de la ciutat. Els meus pares, per separat, havien arribat a Mallorca anys enrera cercant feina, procedents de la regió murciana, i s'havien conegut i casat aquí. Aquest molí on vaig néixer està a prop de sa Mola, un dels puigs —no sé si són set, com els turons de Roma— que enrevolten Felanitx.

Aquest turó va ser escenari dels primers jocs que representaven la nostra incipient rebel·lia, ja que ens estava vedat d'anar-hi. I justament gràcies a la socialització que propicia els jocs infantils, vaig aprendre a parlar, pensar i viure en català, encara que no ho vaig saber fins més tard. Vull dir, amb tot això, que som conscient que vaig passar un reciclatge que em va dur aquí on som ara, i ho record particularment perquè un dia, a casa d'un d'aquests amics d'infantesa, vaig dir —tot referint-me a un queixal— «Em fa mal sa mola». Vaig saber que l'havia vessada perquè tot seguit, amb la ironia felanitxera tan característica, algú em va preguntar «Tota?».

Anys més tard, vaig anar a Barcelona per estudiar matemàtiques a la Universitat, i és just en aquest moment que em vaig tornar a sentir com a ca meva, després d'una fugissera estada de dos anys a Madrid. Era naturalment un jove que maldava per dei-

xar l'adolescència i entrar —d'una vegada— en el període d'adult. I aquesta transició va anar acompanyada de la descoberta d'uns referents culturals que m'havien estat amagats en una escola mediatitzada pel franquisme polític i sociològic. Allà, en aquella Barcelona dels anys setanta, agombolat per un grup nombrós de desplaçats com jo mateix, vaig anar retrobant, sobretot en els llibres, allò que havia sentit dir als més vells, els padrins dels meus amics, ja que els meus no hi eren. Estic parlant, és clar, de les novel·les d'Antoni Serra, de Llorenç Capellà, d'Antònia Vicens, de Gabriel Janer, de Maria Antònia Oliver, de Guillem Frontera i d'altres que varen donar peu a parlar d'un boom d'autors mallorquins.

És en aquest context que aquell al·lot a qui un dia havia «fet mal sa mola» es va adonar que també es podia fer i comunicar ciència i tecnologia en català, i així ho va començar a fer, i des d'aleshores ha procurat no aturar-se. Que serveixi aquesta autoreferència no tant per optar a una medalla per algun tipus de mèrit, sinó com a petita explicació per què he gosat venir aquí avui amb la pretensió de parlar de tecnologia, llengua i cultura. Les reflexions que segueixen no són ni pretenen ser originals: segur que algú altre ja ho ha dit i molt més ben dit. Només pretenc afegir-me a un petit grup de gent que ha redescobert des de la tecnologia afirmacions i fets que, fins ara, semblaven més escaients en boca dels, crec que mal anomenats, humanistes, perquè, de

fet, si hi ha alguna cosa que és intrínsecament humana, aquesta és la tecnologia, ja que és la manifestació més pregonada de la nostra disconformitat amb les coses tal com són, i a més ens serveix per estructurar el món i explicar-nos el perquè de les coses, l'activitat més antiga i que ha ocupat més temps els humans.

1. La parla com a tecnologia

Diuen els entesos que vivim en l'era de les tecnologies de la informació i de la comunicació i, a tot estirar, quan sentim dir això, pensam en un ordinador, un telèfon i, de vegades fins i tot, en això que en diuen Internet. També hem sentit dir, segur que més d'una vegada, que les tecnologies de la informació i de la comunicació han donat lloc a canvis radicals en els processos productius, en les formes d'organització social i en el mateix saber humà: tan radicals són aquests canvis que només des d'una perspectiva històrica és possible intentar acostar-se a la comprensió de les transformacions que ja estam vivint.

Sense cap casta de dubte, la primera i més sofisticada de les tecnologies és la de la parla. La codificació del pensament mitjançant sons fou un dels fets més revolucionaris de tota la història de la humanitat, ja que va permetre fer referències d'objectes no

(*) Lliçó inaugural dels cursos del Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural. Curs 1997-98.

presentes, expressar els estats interns de la consciència, fet que va donar una nova dimensió a la interacció humana. La paraula parlada va proporcionar un mitjà als humans per dotar d'una estructura el pensament i transmetre'l als altres. La parla va convertir el pensament en una mercaderia i va fer possible fer públic i emmagatzemar el coneixement humà.

La potència i el poder que la tecnologia de la parla proporciona als humans és referida al capítol onzè del Gènesi, que tracta de l'episodi de la torre de Babel: Déu veu amb preocupació com una gent amb una tecnologia simple —la de la construcció— i, sobretot, amb una sola llengua per a tots, vol arribar a profanar el cel, la seu dels seus dominis. D'aquesta manera els humans volien arribar a tractar Déu com un igual. Aquest, davant la convicció que, si arribaven a bastir la torre, res no els podria aturar, els va confondre les llengües amb l'objectiu d'aturar la seva obra. Fixau-vos que no els va esbucar la torre, sinó que els va dificultar que es poguessin entendre en parlar, va sabotejar la tecnologia més sofisticada que els humans tenien a l'abast per haver desafiat la seva autoritat.

Aquest passatge posa de manifest la potència que des de sempre s'ha atribuït a la primera i més humana de les tecnologies, la de la parla. No tan sols és la més característica, sinó que també és l'origen de tota la resta. De tota manera, he d'afegir ràpidament que el càstig de Babel no ha estat, al cap i a la fi, tan dolent: moltes llengües han originat moltes cultures diferents, i d'aquesta riquesa i varietat ens n'hem aprofitat tots els humans. Sigui dit de passada, alguns dels detalls referents a aquesta història van més enllà de la pura imaginació d'un autor inspirat, atès que excavacions fetes a la Mesopotàmia han mostrat restes del que podrien ser autèntiques torres de Babel.

Si algú prefereix referències més del nostre temps per avalar aquesta potència de la meravellosa tecnologia que és la parla, basta que giri la mirada cap a aquesta quimera que és la



Llorenç Valverde

intel·ligència artificial, és a dir, la construcció de màquines que emulin els comportaments humans. Hem aconseguit —l'espècie humana— fer ordinadors i programes que juguen tan bé als escacs que poden guanyar al campió mundial, però no hem estat capaços —i la veritat és que no en duem camí— de fer programes per a aquestes mateixes màquines que imi-

tin la parla humana. Aquest any n'ha fet trenta des que es va estrenar la coneguda i ja mítica pel·lícula *2001, una odissea de l'espai*. El veritable protagonista és l'ordinador HAL, un ordinador intel·ligent, que, per no guanyar sempre, juga a escacs amb les dues cames i un braç fermats i parla i, fins i tot, arriba a tenir sentiments.

El mateix HAL, quan es presenta, diu: «Vaig esdevenir operatiu el 12 de gener de 1997 en una fàbrica d'Urbana, Illinois». Més enllà de la ficció, el director de la pel·lícula ha confessat, repetides vegades, que varen acordar aquesta data perquè estaven convençuts que, efectivament, pels volts de 1997 ja hi hauria màquines com HAL, que no només parlarien sinó que, a més, podrien llegir els llavis quan algú parlàs. La realitat —certament, babeliana— és que, avui, a més de no tenir una màquina que llegeixi els llavis, un percentatge elevat dels nostres joves graduats, batxillers o fins i tot universitaris llegeixen molt rarament, com ens recordava a principis d'aquest any la revista *Wired* en un article dedicat a l'aniversari.

Encara un exemple més agafat de la literatura, a la novel·la *1984*, de George Orwell, ens dibuixen un món en el qual les llibertats de tota mena són progressivament eliminades pel règim del dictador Big Brother. Curiosament, Orwell marca com a fites essencials en aquest progrés cap a la desaparició de les llibertats dues coses: per una banda, la renúncia a l'orgasme d'un col·lectiu de dones militants a favor del dictador. Per l'altra, els esforços per aconseguir una anomenada «novallengua», que té com a característica essencial que en les progressives edicions del diccionari normatiu hi ha cada vegada menys paraules.

En resum, la tecnologia de la llengua és el nostre instrument ideològic més potent. Ideologia vol dir aquí aquell conjunt d'assumpcions de les quals gairebé no som conscients, però que, malgrat això, dirigeixen els nostres esforços per donar forma i coherència al món. La llengua és

pura ideologia, ens diu no sols els noms de les coses sinó, el que és més important, quines coses poden tenir nom. Si ho volem dir d'una altra manera: el que és important d'una llengua no és la quantitat de gent que la parla, sinó el que amb aquesta llengua es diu.

És clar que la majoria de nosaltres, la major part del temps, no ens adonem com la llengua fa la seva feina. Vivim immersos en els límits de les nostres assumpcions lingüístiques i tenim poc sentit de la manera com veuen el món els que parlen una llengua molt diferent. Per exemple, la perspectiva científica és una tendència ideològica concreta característica de les llengües occidentals que altres llengües no tenen. Aquesta és una afirmació que féu un premi Nobel de medicina d'origen japonès, de la qual us en puc donar un contrapunt, gràcies a la meua especialitat, coneguda amb el nom de lògica difusa, un tipus de lògica que permet acostar-se més a les subtilitats del cervell humà, per la qual cosa no hi acostuma a haver una transició abrupta entre el que és i no és, sinó que es tracta d'una transició més gradual. És un fet que, tot i que és d'origen occidental, ha estat gràcies al fort impuls que ha rebut des del Japó que aquesta teoria ha superat les prevencions inicials amb les quals va ser rebuda en els orígens. Són molts el que atribueixen aquest fet a la mentalitat diferent del japonès, que l'allunya del mètode científic tal com el coneixem a Occident.

I sabeu una cosa? Bona part d'aquest mètode científic reposa en l'obra d'un mallorquí universal que va escriure les seves obres en català: Ramon Llull, el primer informàtic que ha existit. La recerca de la veritat en la qual es va engrescar el va portar al disseny de mecanismes que portassin a aquesta veritat. Aquests mecanismes foren després emprats per Leibniz per fer les seves primeres calculadores i per Turing per fer el Colossus, la màquina que va servir per desxifrar els codis alemanys durant la Segona Guerra Mundial i en

la qual es troba el veritable origen de la informàtica tal com l'entendem avui. Molts d'altres varen beure en les fonts dels treballs de Ramon Llull, una bona part dels quals estaven dedicats a divulgar —en català— les seves idees, mal enteses pels seus contemporanis i algunes generacions posteriors.

2. L'escriptura

L'aparició de la tecnologia de l'escriptura fou una altra de les fites sonades en la història de la humanitat. La paraula escrita va possibilitar de preservar per a la posteritat el registre del que s'havia dit o escoltat. No va importar gaire que la paraula escrita tinguí alguns inconvenients: és lenta en relació amb la rapidesa del llenguatge parlat i la seva audiència és menor. De fet, la lectura és un acte individual (llevat que es converteixi en paraula parlada) i, en definitiva, és un mitjà molt menys interactiu de comunicació que la parla. La forma del discurs s'adaptà a aquestes característiques. Es va fer més reflexiu, deliberat i estructurat.

La fiabilitat de la sistematització que l'escriptura va conferir al coneixement i al pensament va canviar la forma de la ciència, atès que va permetre acumular el coneixement així com transferir-lo a la posterioritat. La importància de la permanència del missatge en el text escrit es posa de manifest en episodis de les tradicions religioses de nombrosos pobles.

Fet i fet, l'escola apareix com una conseqüència de l'alfabetització, tot i que l'acceptació de l'escriptura com a mitjà per a l'avenç del coneixement no fou immediata. La difusió de l'escriptura no va ser ràpida ni generalitzada i també va haver de sofrir atacs dels clàssics, com reflecteixen les idees que Plató posa en boca de Sòcrates al *Fedó*, i la seva crítica del «majestàtic silenci» del text, del qual diu que, a diferència del mestre, quan pregunta a un text no obté cap resposta.

En un altre dels seus llibres, Plató descriu el diàleg següent: Sòcrates

explica a Fedre la història de Thamus, el rei d'una ciutat egípcia que tenia com a convidat el déu Theuth, inventor de moltes coses, entre les quals hi ha l'escriptura. El déu va mostrant els seus invents al rei i li diu que s'haurien de fer conèixer als egipcis. Aquest demana quins avantatges aportarien al seu poble; cada argument del déu és jutjat pel rei d'acord amb la seva visió particular.

És extraordinàriament significatiu el que passa quan Theuth ofereix a Thamus l'escriptura com una troballa que ha de servir per millorar la saviesa i la memòria del seu poble. Davant aquests arguments Thamus reacciona tot indicant al déu Theuth que és molt bo per inventar coses, però que no hi toca ni de prop a l'hora d'avaluar el mal o el bé dels seus invents. Continua dient que allò que li és presentat com la recepta per millorar la memòria produirà l'efecte oposat, ja que aquells que facin servir l'escriptura deixaran d'exercitar la memòria, perquè es refiaran de signes externs en lloc de fer servir els recursos interns que tenen. I pel que fa a la saviesa, diu que els efectes encara serien pitjors, perquè posaria a l'abast dels seus alumnes molta d'informació sense la formació adequada i, per consegüent, els convertiria en una xacra per a la societat, ja que serien tinguts per savis tot i que serien uns ignorants. I això que Plató no havia conviscut —crec— amb els ordinadors ni Internet!

Però el mateix Plató considera que el grec és una llengua noble en tant que té un codi escrit i, per consegüent, amb la història de Thamus i Theuth ens adverteix d'un dels perills inherents a la tecnologia de l'escriptura. La reflexió de Plató ha de ser vista —no queda altre remei— com un seriós advertiment: si feu servir això, heu de saber que hi guanyareu per aquí, però també heu de saber que hi perdreu per allà deçà. Prometeu i el foc, la caixa de Pandora i les imprudències d'Icar, la mateixa torre de Babel són altres exemples de seriosos advertiments sobre els perills de la tecnologia, d'algunes de

les seves manifestacions. Cal aprendre a reflexionar sobre aquests pros i contres de cada tecnologia. Però cal fer-ho sense por, amb respecte, sí, però sense por, per poder-les fer servir per millorar de debò la nostra qualitat de vida i, a la vegada, no esdevenir-ne esclaus servils. La tecnologia i la cultura van indissolublement unides. Sense cap casta de dubte, la tecnologia ha d'estar al servei de la cultura, però igualment sense cap casta de dubte, la tecnologia també és cultura.

Arribats a aquest punt, no em puc estar d'esmentar un dels fetixes de molts informàtics: la pedra de Rosetta, descoberta pels volts de l'any 1800. Aquesta pedra és molt important perquè conté un edicte del rei egipci Ptolemeu V (que va regnar vers l'any 186 a. de C.) escrit en tres escriptures diferents: jeroglífica, demòtica i grega. Aquesta pedra va permetre desxifrar l'escriptura jeroglífica, ja que es va poder comprovar que els altres dos textos deien el mateix. La criptografia, la codificació d'informació, és a la base de tot aquest aldarull informàtic que estam vivint. Ramon Llull va proporcionar un sistema mecànic per trobar veritat, que fou emprat per codificar informació. La màquina de Turing —primer ordinador que ha existit— fa servir els sistemes d'engranatges del Beat.

3. La impremta

Però no hi ha cap casta de dubte que la gran revolució que va consolidar i fer bona la de l'escriptura és l'aparició a Europa de la impremta de tipus mòbils de Gutenberg. Hi ha un abans i un després de la introducció d'aquest invent.

Estam tan adaptats a la impremta i a la societat que va configurar, que es fa difícil trobar alguna connotació negativa en els canvis que va propiciar. Per poc que us hi fixeu, veureu que aquests canvis atribuïts a la impremta són atribuïts també a la popularització d'Internet, ja que aquests arguments: la informació en

excés, la isolació i la no presencialitat, són moneda de curs corrent, especialment entre els seus detractors.

Encara més: la sobredosi d'informació que genera la impremta crea la necessitat d'aprendre de llegir, cosa que no deixava de ser un luxe abans de la producció massiva de llibres. La necessitat d'alfabetització duu, al seu torn, a la necessitat de crear i estendre a més capes de la població un sistema escolar que, *mutatis mutandis*, és el sistema del qual encara gaudim (o que encara patim?).

L'escola ha esdevingut un altre dels protagonistes del canvi associat a la irrupció de les tecnologies informàtiques. Una vegada i una altra hem sentit i repetit la reflexió que féu Seymour Papert, un dels gurus de la intel·ligència artificial, a propòsit dels canvis operats en la societat i en el sistema escolar. Papert deia que, si fa cent anys s'hagués pogut fer hibernar un cirurgià i un mestre i ara hom els retornés a la vida, cadascun en el seu lloc de treball actual, resultaria que el cirurgià difícilment reconeixeria un quiròfan modern, mentre que el mestre identificaria gairebé tots els estris de l'aula de classe i, amb una mica de sort, àdhuc podria continuar l'explicació ell mateix.

Potser aquesta afirmació de Papert també és una mica exagerada, però el que no ho és, d'exagerat, és el missatge que es vol que transmeti: encara fem servir un sistema escolar que, més enllà dels continguts concrets, està condicionat i adaptat a la impremta i als requeriments de la societat industrial. Els alumnes que preparava aquest sistema estaven destinats, majoritàriament, a fer feina en fàbriques en cadenes de muntatge. L'aula estava feta a imatge i semblança de la línia de fabricació, i el sistema funcionava, atès que produïa allò que calia, és a dir, alumnes que eren tranquils, obediets i no particularment imaginatius. Però en una societat com la que van conformant les tecnologies de la informació, aquest model educatiu deixa la majoria dels alumnes —tret d'alguns

dels més brillants— mancats de la preparació escaient per resoldre problemes i pensar amb independència, les dues qualitats imprescindibles per viure en aquesta societat.

Però, a més, és ben segur que el sistema perviu perquè està basat en unes tècniques comunicatives que difícilment podran ser millorades per cap tecnologia, que no són altres que les habilitats comunicatives pròpies dels éssers humans. De fet, és difícilment imaginable que es pugui arribar mai a inventar o desenvolupar una tecnologia per contar històries —que d'això es tracta— més purament interactiva que la dels humans. Però al costat d'aquesta pervivència, mostra dels innegables valors de l'escola tradicional, no deixa de ser preocupant l'elevat percentatge d'allò que s'acostuma a anomenar «fracàs escolar». Tal vegada no hem acabat d'entendre que hem passat d'una societat en la qual l'escola proporcionava als alumnes més del noranta per cent del total de la informació que aquests rebien, a una societat en la qual aquest percentatge s'ha vist reduït d'una forma espectacular.

4. Ordinadors i Internet

La nostra època està caracteritzada per la digitalització, la codificació en dos signes —zeros i uns— de qualsevol tipus d'informació escrita, sonora i visual, que ha permès que sigui emmagatzemada i transmesa amb una facilitat extraordinària. Gràcies a aquesta nova forma de codificar la informació no només tenim textos, imatges i sons digitalitzats que podem emmagatzemar i reproduir indefinidament de manera fidel, sinó que també els podem reproduir des del no-res, generar-los a voluntat. Aquesta capacitat és la que molts xifren com la clau d'una nova transformació social, en tant que ha donat peu a una nova forma d'activitat econòmica. És el que tot sovint ens diuen a tort i a dret: hem passat d'una economia basada en el tractament d'àtoms, de matèria, a una eco-

nomia basada en el tractament dels bits, d'informació, de zeros i uns.

El ciberespai és un espai comunicatiu pràcticament il·limitat, que ha creat la confluència de les tecnologies informàtica i de telecomunicacions, que presenta reptes d'abast inimaginable que indueixen a pensar als més agosarats que som als inicis d'una nova era en la qual els humans es fondran i confondran amb pròtesis de silici connectades en xarxa, és a dir, amb formes de vida no estrictament biològiques. Han aparegut, a més, nous tipus de materials, desconeguts anteriorment: multimèdia, hipermèdia, simulacions, documents dinàmics producte de les consultes a bases de dades, etc. Els satèl·lits de comunicacions i les xarxes terrestres d'alta capacitat permeten enviar i rebre informació des de qualsevol lloc de la Terra. Aquest és el medi dels nins i joves d'avui, el món per al qual hem de formar-los a les institucions educatives. Aquesta revolució, en què es troba immersa la nostra generació, és per consegüent la dels mitjans electrònics i la digitalització, un nou codi més abstracte i artificial (necessitam aparells per reproduir-lo i desxifrar-lo) de representació de la informació les conseqüències del qual ja hem començat a experimentar.

Amb la impremta també neix una nova forma d'activitat econòmica que avui se sent amenaçada —amb raó— per la tecnologia informàtica. Aquesta forma no és altra que la basada en el negoci de ficar en caixes i vendre arreu les idees que altres éssers humans han tingut. Els llibres són el primer gran exemple d'aquesta casta de contenidors, ja que no són els únics: discs, vídeos, CD-ROM..., en serien altres exemples. Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació amenacen en les seves arrels el procés industrial consistent a ficar les idees en caps —del tipus que siguin—, posar les caps en grans mitjans de transport i distribuir-les arreu, a fi i efecte que aquests contenidors de ments, de la seva expressió més pregonada que són les idees, acabin arreglats en pres-

tatgeries perquè nosaltres els comprem. Un procés industrial conegut i rendible, però del qual l'autor de les idees, per regla general, se'n duu ben poc guany o benefici.

Però, fins no fa gaire, si un home volia escampar les seves idees arreu no quedava més remei que sotmetre's a aquest procés industrial de reproducció: calia encabir les idees en un llibre o en qualsevol altre tipus de contenidor. En canvi avui, de sobte, resulta que qualsevol de nosaltres pot posar les seves idees a l'abast de —literalment— tot el món sense necessitat que ningú les fiqui en contenidors. La capacitat de reproducció, que abans depenia d'un procés industrial i, per consegüent, d'una infraestructura determinada, així com d'unes inversions de capital, ara s'ha tornat il·limitada i, sobretot, ha deixat de dependre indispensablement de les inversions i la infraestructura necessàries per fabricar els corresponents contenidors: amb un ordinador, un mòdem i una línia telefònica n'hi ha prou, almenys teòricament.

És així que les idees estan en el camí de tornar al lloc que els pertoca, és a dir, al centre de tota l'activitat humana, i això ho devem també a la tecnologia. No vull dir que el procés industrial que va generar la impremta estigui a punt de desaparèixer, dic que, per primera vegada, s'ha d'enfrontar amb un competidor amb característiques diferencials molt significatives, car els mitjans d'escampar idees que han anat apareixent en el decurs d'aquest segle —la ràdio, la televisió, discs...— segueixen el model de l'estructura dissenyada per la impremta, és a dir, hi ha un procés industrial que és el que dirigeix tot l'entramat i en el qual les idees tenen un paper secundari o, si ho volem més fi, no tenen la rellevància que es mereixen.

5. Conclusions?

El ciberespai ha esdevingut un immens espai virtual en el qual la primera matèria són bits, que és la forma en què la digitalització ha permès codifi-

car tot allò que podem escoltar, veure i pensar. És en aquest sentit que la tecnologia, aquesta particular forma de tecnologia, s'ha convertit en una autèntica pròtesi per a la ment, per als seus productes, i li dona un abast que transcendeix el temps i l'espai.

Però no hem de perdre de vista que per poder digitalitzar idees cal, per damunt de tot, que hi hagi idees. Per consegüent, la creativitat i la imaginació, el fet d'exercitar-les, han de deixar de ser el privilegi d'uns quants i han de passar a formar part destacada dels valors que cal fomentar en tots els ordres de la vida i no només en l'àmbit educatiu.

No és gens agosarat, en definitiva, dir que el món de les idees, l'exercici de la imaginació i la creativitat, estan esdevenint més que mai l'eix central de l'activitat humana. Aquests, la imaginació i la creativitat, són els valors que cal protegir i promocionar si volem participar en el futur, si volem tenir-ne, de futur. Es tracta, per altra banda, d'un escenari en què hi ha un lloc per a tothom que estigui disposat a participar-hi, sigui quin sigui el seu camp d'especialització, tant si és de lletres, com de ciències, de tecnologia o qualsevol altre.

En resum, estic convençut que s'equivoquen de valent els que no veuen que els canvis tecnològics que ens ha tocat viure propicien una mena de nou Renaixement. En aquest marc, l'humanisme veu reforçat el seu paper, en tant que és l'únic que és capaç, ara per ara, de controlar i guiar el bon ús de les enormes potencialitats que posa al nostre abast una tecnologia que cada dia és més fàcil de fer servir. És d'aquesta manera que la tecnologia torna a convertir-se, una vegada més, en una de les més indispensables aliades de la cultura.

Per altra banda, igual que la impremta va generar la necessitat de noves destreses —llegir i escriure— les noves tecnologies de la informació i de la comunicació també ho fan. I aquestes no són —o no es redueixen a— simplement les pròpies per emprar els ordinadors, sinó que,



ben al contrari, es tracta d'habilitats ben creatives i que es podrien resumir en: saber buscar la informació, saber-ne avaluar el contingut, tenir capacitat per navegar en hipertext, és a dir, en un text no lineal com el del llibre, entre altres. I per tant, també ha canviat radicalment la naturalesa de la instrucció bàsica, de l'alfabetització per l'era digital.

Pensa de forma global i actua de forma local. Aquest ha esdevingut el lema del nostre temps, caracteritzat perquè qualsevol de nosaltres pot fer arribar sense gaires dificultats a tot el món les seves idees. Hi ha un acord, més o menys unànime, que l'anglès serà —de fet ja ho és en bona part— la *lingua franca* del Ciberespai. Però al costat d'aquesta *lingua franca*, com el llatí durant molts d'anys, apareixen noves oportunitats de super-

vivència i expansió per a les cultures minoritàries, en les quals el procés industrial associat a les velles tecnologies de la informació i de la comunicació no és rendible. Per consegüent, la supervivència ara ja no depèn només del fet que es vinguin més o menys llibres, sinó que depèn, essencialment, del fet que hi hagi idees importants expressades en aquesta llengua, generades des de la seva cultura pròpia, com ho varen ser les de Ramon Llull, que, tot just ara, començam a poder valorar en tota la seva extensió i importància. ♦

BIBLIOGRAFIA

ADELL, J. (1996). «Les noves tecnologies de la informació i l'educació a la societat de la informació». Conferència impartida en el curs «Tendències en la societat de les tecnologies de la informació», Palma, juliol de 1996.

BARLOW, J. P. (1996). «Islands on the Net». Conferència impartida en el curs «Tendències en la societat de les tecnologies de la informació», Palma, juliol de 1996.

ECHEVERIA, J. (1994). *Telépolis*. Ediciones Destino. Barcelona.

GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. J. Wiley & Sons. New York.

KATZ, B. M. (1990) *Technology and Culture. A Historical Romance*. The Portable Stanford Book Series. Stanford, California.

NEGROPONTE, N. (1995). *Being digital*. Alfred A. Knopf. New York. N'hi ha una traducció: *Viure en digital*. Edicions Moll. Palma. 1998.

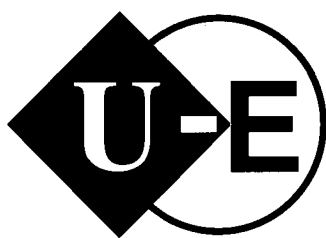
ONG, W. J. (1995). *Orality & Literacy: The Technologizing of the World*. Routledge. London. (Edició original de 1985 de Methuen & Co.)

PAPERT, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books. New York.

POSTMAN, N. (1994). *Tecnòpoli*. Llibres de l'Índex. Barcelona

SALES, T. (1997). «Llull com a informàtic avant-la-lettre». *Butlletí de l'Associació Catalana d'Intel·ligència Artificial*, 10-11.

VALVERDE, Llorenç (1997). *Cultura i canvi tecnològic*. Lliçó inaugural de la UIB. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Palma. (També accessible a <http://dmi.uib.es/people/valverde>).



Fundació
Universitat — Empresa
de les Illes Balears

Edifici Javier Coll
c/ de la Tafona, 1. Es Secar de la Real
07071 Palma
Tel. 971 76 55 10 - Fax 971 75 55 18
fuedir@ps.uib.es

Llibres per a la reforma

Educació infantil
Educació primària
Educació secundària

Embat
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca



El tractament de llengües al currículum

Del projecte educatiu al projecte lingüístic



El pensament humà i el procés d'abstracció es construeixen a partir de la llengua, i una bona part de la sociabilitat també. Així, doncs, ens trobam davant un element potenciador alhora de la individualitat i de la sociabilitat. Aquesta situació atorga a la llengua una importància irrenunciable, de tal manera que un domini insuficient és una barrera no tan sols per a l'adquisició de coneixements, sinó també per al desenvolupament de la pròpia personalitat.

La importància de la llengua s'ha de reflectir en el tractament que en fem mitjançant les relacions internes i externes del centre i en el tractament que rep a través del currículum. No podem oblidar que és l'única matèria del currículum que és alhora mitjà d'aprenentatge de totes les altres matèries i objecte d'estudi; en aquest sentit podem afirmar, per tant, que tot professor és, en certa manera, professor de llengua i, com a tal, és de gran importància la seva funció de model lingüístic de l'alumnat.

Hem vist que el projecte educatiu defineix el marc general en el qual s'ha de desenvolupar l'acció educativa dels centres. El projecte educatiu ha d'incloure un apartat específic, el projecte lingüístic, el qual fixarà els criteris generals per al tractament i l'ús de les llengües en el centre. I d'acord també amb la Llei de normalització lingüística i amb el Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universita-

ris, cada centre haurà de determinar el procés que cal seguir per aconseguir la normalitat en l'ús de la llengua en tots els àmbits de la vida docent: dins i fora de les aules, a l'administració i en les actuacions de projecció externa.

Les llengües en el currículum i en el centre educatiu

És ben evident que el fons i la forma del tractament curricular de la llengua, tant pel que fa a la mateixa metodologia d'ensenyament com al nombre de matèries que siguin impartides en una o altra llengua, seran d'una importància cabdal per la connotació que suposarà la consideració de llengua primera o de llengua segona en tot l'engranatge del sistema d'ensenyament que durà a terme el centre. Ara bé, també és ben cert que hi ha tota una actuació que podríem anomenar «elements de relació» que no estan inclosos a l'apartat de l'aprenentatge de la llengua catalana, ni tampoc en la llengua vehicular de la resta de matèries, ni en els models de llengua que cal emprar no tan sols a la classe de llengua sinó també a la resta de matèries, ni els plantejaments metodològics que cal tenir presents a l'hora de conformar una programació de les anomenades primeres, segones o terceres llengües. Ço és: com coordinam l'àrea de llengua catalana i castellana, quant a objectius, distribució i seqüenciació de continguts, metodologia, criteris d'a-

valuació, etc.; metodologia d'aprenentatge de primera, segona i tercera llengua del centre, quan i com és convenient introduir-les; quina ha de ser la llengua vehicular d'aprenentatge a la resta de matèries; quin model de llengua cal emprar en cada un dels cicles; quin ha de ser el referent i el model lingüístic que ha de tenir el mestre o professor quant a la llengua; com duem a terme la coordinació i continuïtat amb els diferents cicles i etapes de l'educació quant a la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat; com treballam els continguts i estructures lingüístiques comuns de l'àrea de llengua per tal d'evitar-ne la repetició de continguts, els aprenentatges paral·lels o l'anticipació d'aprenentatges, si tenim en compte que totes aquestes consideracions repercutiran forçosament en una racionalització efectiva dels recursos.

Havia parlat, suara, d'elements de relació, és a dir, tot el component lingüístic que s'esdevé de portes de la classe a fora. Potser algú podria insinuar que el bessó vertader no és aquest, que l'element pedagògic ha d'estar per damunt de consideracions alienes al factor curricular intrínsec. Si tinguéssim al davant una situació on el component lingüístic no fos pres com a element cabdal, on un centre podria rebre una o altra etiqueta al marge de l'ús que fes de la llengua, tal vegada no estariem parlant així; amb això no vull dir que el centre educatiu hagi d'esdevenir l'únic element de normalització, però sí que és ben veritat que no pot actuar

ni desenvolupar la seva tasca quotidiana al marge d'aquesta situació d'anormalitat lingüística: fer normal l'ús de la llengua pròpia en tots els àmbits i nivells, però en tots.

I aquesta és la reflexió que propòs, si voleu un exercici mental, però que hauria de repercutir i veure's reflectit en les actuacions planificades per la comissió de normalització que tots els centres han d'haver format. De fet, al preàmbul del Decret suara esmentat, diu que el PL, fruit del consens de la comunitat educativa, «ha de preveure la implantació progressiva de la llengua catalana en l'ensenyament i en els actes administratius, socials i culturals». Pens que aquesta observació és la que ens interessa ara i aquí: en el marc de la tolerància i del màxim respecte a les situacions i drets individuals, no podem deixar de banda ni podem passar per alt el que en l'exposició de motius de la LNL se'ns assenyalava: «Són totes dues llengües oficials de la CA, amb el mateix rang, si bé de naturalesa diferent: l'oficialitat de la llengua catalana es basa en un estatut de territorialitat amb el propòsit de mantenir la primacia de cada llengua en el seu territori històric». Per aquest motiu deia que la primacia o, si ho voleu, la normalitat de la llengua catalana com a llengua de relació, ha d'esdevenir una circumstància que no hauria d'ocasionar trasbalsos greus, ni malentesos, ni aixecar els fantasmes del menyspreu, la intolerància, l'odi i el revifament o ressorgiment de passions que res no tenen a veure amb la nostra tasca docent. És veritat que estam immersos dins una societat que tal vegada és propensa a qüestionar això que acabam de dir, però precisament és en aquests moments quan ha de surar i hem de procurar fer imperar el seny i el sentit equilibrat d'aquesta qüestió.

Reconec que sempre són fredes les dades d'aquesta primera part del PL. I l'arbre no ha de ser obstacle per poder veure el bosc, o bé no hem de realitzar un gran treball d'investigació per saber la situació sociolingüística en què ens trobam: de res no

serveix si no va acompanyat de mesures ben concretes i ben avaluable. I, per això, cal tenir ben clares una sèrie de consideracions que no hauríem de defugir en cap moment: el tractament que s'ha de fer de les llengües no afecta únicament l'aprenentatge dels fets lingüístics, sinó també la manera com aconseguir una competència comunicativa, la manera com aprèn l'alumnat a les altres àrees del currículum i com aquest aprenentatge el prepara per al món social, cultural i professional posterior. Aprendre llengua és, bàsicament, aprendre a utilitzar-la. Per tant, l'objectiu principal de l'àrea de llengua ha de ser crear usuaris d'aquesta llengua i no tan sols roman-dre a l'estadi d'estudiar aspectes d'aquesta llengua.

El processos de competència i de transferència lingüístiques

Ens han ajudat a entendre aquesta situació les teories de Chomsky, la «competència comunicativa» de Hymes, l'error vist com a camí per a l'aprenentatge de Corder, els conceptes com els de «interllengua», «estratègies comunicatives» i «estratègies d'aprenentatge» de Selinker, el principi de cooperació de Grice o el de cohesió de Halliday i Hassan. Totes aquests principis han canviat profundament l'ensenyament de les segones llengües i han contribuït significativament a una visió global de la llengua i del procés d'aprenentatge. Aquesta visió ens permet una planificació que comporti:

- Unificar criteris de terminologia.
- Delimitar els objectius de cada cicle.
- Definir quins són els continguts i estructures comuns.
- Dur a terme la seqüenciació de continguts per cicle.
- Evitar repeticions innecessàries.
- Evitar l'anticipació d'aprenentatges.
- Atendre els continguts diferencials i específics de cada llengua.
- Unificar criteris metodològics.

- Sensibilització quant als aspectes sociolingüístics.

Per dur a terme aquesta planificació ens hauríem de deturar en el que Cummins (1983) anomenava «desenvolupament d'interdependència» i en les hipòtesis de la competència subjacent comuna, segons les quals totes les llengües tenen una competència subjacent comuna, de manera que l'experiència en una de les dues pot promoure el desenvolupament de la competència subjacent a totes dues. Els aprenentatges i conceptes que s'adquireixen en una llengua no pertanyen únicament al domini i ús d'aquesta llengua, sinó que es transfereixen a qualsevol altra amb la qual es tingui competència. De fet, molts dels aprenentatges relacionats amb el desenvolupament de la «competència comunicativa» són comuns al català, al castellà i a la llengua estrangera.

La gramàtica demostra que l'ensenyament basat en l'estudi gramatical, l'aprenentatge memorístic de regles i paradigmes, no garanteix el domini d'una llengua. Grans parts dels ensenyaments gramaticals que hem rebut són conseqüència d'una mescla indiscriminada d'enfocaments fins i tot contradictoris. Altra cosa és un eclecticisme tot incorporant idees diferents amb l'objectiu de crear un model coherent. Segons Hymes, aprendre a comunicar-se és adquirir «el coneixement de les regles per entendre i produir el significat referencial i el significat social del llenguatge». És a dir, l'aprenent ha d'assolir una competència comunicativa que inclogui tant el coneixement de les formes lingüístiques (terreny gramatical, lèxic, semàntic, etc.), com el coneixement del seu ús social, és a dir, com, quan i a qui és adequat dirigir els missatges que podem construir amb una llengua.

Quins són els components essencials d'aquesta «competència comunicativa»? Pensam que podem preveure quatre tipologies competencials:

1. La competència gramatical o lingüística: l'habilitat per a l'ús de la llengua per expressar significats.

2. La competència sociolingüística: coneixements de les normes socioculturals i l'habilitat per utilitzar les formes gramaticals adequades al context.

3. La competència discursiva: l'habilitat per utilitzar els diferents tipus de discursos segons la finalitat comunicativa.

4. La competència estratègica: l'habilitat per produir missatges amb la utilització de les estratègies de comunicació verbal i no verbal.

Totes aquestes competències no són adquirides al mateix temps ni al mateix nivell pels aprenents, ni és necessari adquirir-les una per una a cada llengua: un procés de transferència pot permetre aplicar, en determinades circumstàncies, algunes de les habilitats apreses d'una llengua a una altra; és evident que un procés de transferència de coneixements de la llengua 1 a la llengua 2 pot ajudar d'una manera significativa en aquest aprenentatge.

Transferència és el terme per referir-se a aquest procés. Es poden distingir dues grans àrees:

1. Transferència estructural o lingüística: consisteix en l'aplicació directa dels coneixements lingüístics d'una llengua a una altra. Aquesta transferència té aspectes positius i negatius, ja que, de vegades, pot dificultar l'aprenentatge de la llengua 2 una simplificació de les regles d'aquesta llengua si es té com a model la llengua 1, o una excessiva generalització de les regles de la llengua 2.

2. Una transferència d'aprenentatge: la capacitat de transferir solucions a problemes comunicatius que molt sovint són comunes a ambdues llengües i que, per tant, semblen molt positives.

Dins aquest joc de transferències cal tenir present les hipòtesis de la competència subjacent comuna i del desenvolupament de la interdependència de Cummins, ja que ens mostren que bona part de les capacitats d'anàlisi i control desenvolupades amb l'ús de la llengua 1 es comparteixen per a l'ús de la llengua 2. D'acord amb aquestes hipòtesis, serien competències comunes, i per tant transfe-

ribles d'una llengua 1 a una llengua 2, els aprenentatges següents:

- L'adequació del text als components del context d'enunciació.
- El coneixement i domini pràctic dels procediments implicats en la coherència global dels textos.
- La construcció de conceptes sobre el funcionament de la llengua com a sistema.
- El desenvolupament d'actituds sobre la llengua i els parlants.
- La competència literària general, més enllà d'una tradició històrica concreta.

I no són transferibles els aprenentatges relacionats a:

- Les marques lingüístiques de superfície que manifesten l'adequació del text, la jerarquització de les idees, la cohesió interna del text o la gramaticalitat de les oracions.
- La competència literària pel que fa a la interpretació d'obres pertanyents a tradicions literàries diferents.

Les intervencions dels ensenyants haurien de tenir en compte aquest fet i, per tant, recollir els aspectes contrastius entre les diferents llengües que fossin rellevants per a l'explicitació dels coneixements implícits dels aprenents, i no tan sols mitjançant la reflexió gramatical. Cal posar molt d'èmfasi en la reflexió sobre l'ús de la llengua 1 envers la llengua 2, i sobre tots aquells aspectes metalingüístics que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua 2. Ara bé, el fet que l'atenció a la reflexió sobre l'ús esdevingui imprescindible en l'ensenyament d'una segona llengua no vol dir que hagi de fer-se de la mateixa manera per a la llengua 1.

Concepte d'interferència i errors en l'aprenentatge de la segona llengua

Segons la teoria conductista —ara ja superada—, es pensava que, en aprendre una segona llengua, els hàbits adquirits en l'aprenentatge de la primera interferien necessàriament en la formació de nous hàbits corresponents a la segona. Aquesta interferèn-

cia es coneixia com *proactive inhibition* ('inhibició proactiva'). És a dir, quan la primera i la segona llengua comparteixen un mateix significat però aquest significat s'expressa de manera diferent en cada una de les dues llengües, l'aprenent farà un error perquè aplicarà automàticament els mecanismes de la primera llengua quan utilitza la segona. Aprendre una segona llengua implica desenvolupar nous hàbits allà on la relació estimul-resposta sigui diferent de la primera llengua. Per això, l'aprenent haurà de superar la inhibició proactiva.

Amb la finalitat de prevenir els errors, cal conèixer-ne bé tota la tipologia. Es comencen a realitzar estudis de comparació entre llengües per determinar les àrees de risc potencial per als aprenents i poder, així, orientar les activitats pedagògiques de manera que els errors puguin ser evitats. Aquest procediment es va anomenar *contrastive analysis* ('anàlisi contrastiva'). La conseqüència immediata del qual fou l'elaboració de materials segons el principi del mètode conegut com a *structuralism* ('estructuralisme').

L'estructuralisme intentava ensenyar una llengua d'acord amb els principis següents:

1. El sistema lingüístic està format per una sèrie finita d'estructures que poden utilitzar-se com a models per produir un nombre infinit d'estructures semblants.

2. La repetició i la pràctica sistemàtica d'aquests models crearà hàbits lingüístics fluidos i correctes.

3. L'objectiu principal de l'ensenyament de llengües és entrenar els aprenents en l'ús de les estructures «model» per tal d'evitar la interferència de la primera llengua i evitar, així, la realització d'errors.

Crítiques a la hipòtesi de l'anàlisi contrastiva

Les crítiques a la hipòtesi de l'anàlisi contrastiva varen guanyar força al començament dels anys setanta. Les crítiques varen ser, principalment, de tres tipus:

1. Hi havia dubtes sobre la capacitat de l'anàlisi contrastiva per predir errors.

2. Varen sorgir crítiques sobre la possibilitat real de comparar les llengües i sobre la metodologia utilitzada en l'anàlisi contrastiva per dur a terme aquesta comparació.

3. Hi havia una actitud de reserva sobre la possibilitat que aquesta anàlisi contrastiva pogués oferir alguna cosa vertaderament rellevant per a l'ensenyament de llengües.

A conseqüència d'aquestes crítiques, els estudis realitzats per Dulay i Burt (1974) varen especificar i catalogar les tipologies dels errors:

1. Errors d'interferència: errors que reflecteixen l'estructura de la primera llengua.

2. Errors de desenvolupament de la primera llengua: errors que no reflecteixen l'estructura de la primera llengua, però que són trobats en el procés d'adquisició de la primera llengua.

3. Errors ambigus: errors que no es poden incloure clarament ni en la primera llengua ni tampoc en la segona categoria.

4. Errors únics: errors que no reflecteixen l'estructura de la primera llengua, ni que tampoc són trobats en el procés d'adquisició de la primera llengua.

De la interferència lingüística a l'estratègia de l'aprenentatge

Estudis realitzats a la dècada dels vuitanta varen arribar a una sèrie de conclusions força interessants:

1. L'anàlisi contrastiva és encara vàlida per predir quins errors l'aprenent farà i, el que és més important, per predir quines estructures evitarà per tal de no cometre errors.

2. Empíricament queda clar que hi ha un major grau d'interferència quan les llengües són semblants, és a dir, hi haurà més interferència entre llengües com ara català-castellà que entre català-anglès.

3. L'error és un fenomen complex causat per diversos factors i la interferència és tan sols un d'aquests factors.

Tanmateix les teories conductistes de l'aprenentatge de llengües com un procés de formació d'hàbits han quedat completament abandonades a favor d'un enfocament més mental que dona un major protagonisme a l'aprenent.

Aquest nou enfocament considera que l'aprenent està implicat d'una manera molt activa en el procés d'aprenentatge; a més, cal pensar que l'aprenent té una sèrie de recursos que l'ajuden a organitzar i guardar mentalment les dades de la segona llengua i que, també, li permeten que utilitzi coneixements lingüístics prèviament adquirits mitjançant la primera llengua. Aquests recursos han estat anomenats «estratègies». D'aquesta manera, el concepte conductista d'interferència no és incompatible amb el concepte d'estratègia. Així, es considera que la primera llengua pot ajudar l'aprenent a progressar més ràpidament quan les dues llengües són semblants.

Els errors d'interferència no haurien d'ésser considerats negatiuament, sinó que s'haurien de considerar «préstecs» que l'aprenent utilitza quan troba dificultat per comunicar una idea en la segona llengua, a causa que el seu coneixement d'aquesta llengua és encara insuficient. I això explicaria també que el grau d'interferència sigui més alt al començament del procés d'aprenentatge que en etapes posteriors.

En conseqüència, s'ha abandonat completament la idea negativa mantinguda per l'anàlisi contrastiva de la interferència de la primera llengua en la segona. S'ha passat a considerar el procés d'aprenentatge d'una segona llengua com un procés de desenvolupament en el qual la primera llengua és un factor que pot contribuir a aquest procés; més encara, hauria d'esdevenir un element inductor —en tots els sentits— per a l'aprenentatge dels elements lingüístics de la segona llengua.

Factors complementaris al procés d'aprenentatge

Fixem-nos com aquesta reflexió que us proposava s'ha de sustentar sobre les premisses de la consideració de llengua 1 i de llengua 2, amb tot el que aquest fet implica, sobretot des del punt de vista metodològic. Perquè també és evident que hi ha altres factors que incideixen en l'aprenentatge de llengües, com ara:

1. Factors personals:

- a. capacitat de memòria
- b. capacitat de processament d'informació
- c. motivació (necessitat de comunicació en una llengua)
- d. actitud favorable cap a l'aprenentatge de segones llengües

2. Factors derivats de les relacions entre persones:

- a. qualitat de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües
- b. interacció adequada entre professor i alumne
- c. enfocament comunicatiu comú a totes les llengües (de l'ús a la reflexió)
- d. gramàtica pedagògica i programació coordinades

3. Factors contextuals:

- a. temps dedicat a l'aprenentatge de cada una de les llengües
- b. activitats significatives (enfocament comunicatiu, treball per projectes...)
- c. condicions socioculturals i valoració del coneixement de les llengües del grup

En la majoria de PL s'assenyala com a factor convergent la manca de tractament conjunt —tant des del punt de vista curricular com metodològic i de previsió de recursos—, en primer lloc, de les dues llengües oficials d'aquesta CA i, en segon lloc, de la inclusió, en aquest tractament, de la tercera i/o quarta llengua. És veritat que, en segons quins projectes, s'hi entreveu un cert eufemisme a l'hora de dir pel seu nom la realitat lingüística de la nostra comunitat: això mateix implica un tractament equitatiu i equilibrador de la realitat lingüística que trobam al mateix centre educatiu.



El fet de treballar en una sola àrea les diferents matèries lingüístiques i de coordinar lingüísticament la resta de matèries és un treball que no es pot deixar en mans d'una comissió, o d'un grup marginal: cal que sigui una acció amb la qual tot el centre s'ha de comprometre i no per cap tipus de raó ideològica o aliena al mateix fet educatiu; es tracta d'una optimització dels recursos humans i pedagògics, d'una previsió efectiva de les interferències lingüístiques que tot sistema bilingüe sempre ha de tenir en compte, també és tracta del compliment del precepte legal referent a un aprenentatge real i equitatiu de les llengües oficials de la nostra comunitat.

Tal vegada sigui aquesta la feina més compromesa del PL: la que ens ha de fer definir el que entenem com a continguts comuns que, per això mateix, tan sols s'han d'ensenyar en una sola llengua; el que entenem com a continguts diferencials que, per tant, els hem d'ensenyar segons

els aprenentatges en la primera llengua i els continguts específics de cada una de les matèries lingüístiques. Prioritzar, seqüenciar i contextualitzar aquests continguts serà una tasca de tot l'equip de professorat. No té cap sentit avaluar una matèria lingüística al marge de la resta d'aprenentatges d'altres matèries lingüístiques. No té cap sentit emetre un informe d'un alumne sense considerar que la competència lingüística i comunicativa en llengua forma un tot conjuntat i que cal dedicar-hi tots els esforços necessaris per tal d'unificar criteris d'avaluació, perquè som tots els responsables de la formació i ja no tan sols com a matèria estrictament lingüística. Tant de bo que, en totes les actuacions i opinions referides a la temàtica lingüística, ho tinguéssim en compte. ♦

BIBLIOGRAFIA

Arnau, J. (1980). *Escola i contacte de llengües*, CEAC, Barcelona.

Cassany, Daniel (1994). *Ensenyar llengua*, Graó, Barcelona.

Cuenca, M. J. (1983). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Tàndem, València.

Cummins, J. (1983). «Interdependència lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», a *Infancia y aprendizaje*, 21, pàgines 37-61.

Dulay, H. C.; Burt, M. K. (1974). «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition», *Tesol Quarterly*, 8.2, 126-36.

Guasch, O. (1995). *Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2. Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcano, Barcelona.

Hatch, E. (1974). «Second Language Learning-Universals?», *Working Papers in Bilingualism*, 3, 430-46.

Jordana, C. A. (1933). *El català i el castellà comparats*, Barcino, Barcelona.

Krashen, S. (1982). *Principles and practices of Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

Minguella, C.; Moreso, I. (1994). *Les llengües en el nou sistema educatiu*, a *Escola Catalana*, 306, pàgines 13-14.

Nussbaum, L. (1991). «La llengua materna en classe de llengua estrangera: entre la ajuda i el obstàcul», a *Signos*, 4, pàgines 36-37.

Payrató, L. (1987). *La interferència lingüística*, Curial, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

Signan, M. (coordinador) (1993). *Enseñanza en dos lenguas*, ICE-Horsori, Barcelona.

Sridhar, S. N. (1980). «Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage», dins K. Croft (editor): *Readings on English as a second Language*, Winthrop, Cambridge, 91-119.

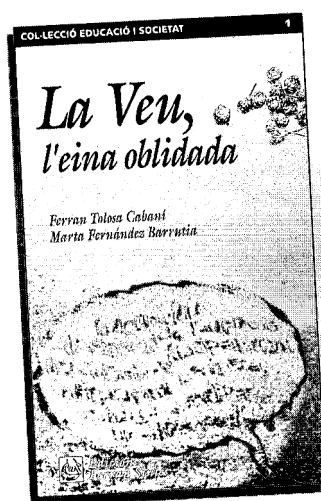
COL·LECCIÓ EDUCACIÓ I SOCIETAT

Núm. 1 - Sèrie general

la Veu, l'eina oblidada.

Ferran Tolosa Cabani

Marta Fernández Barrutia

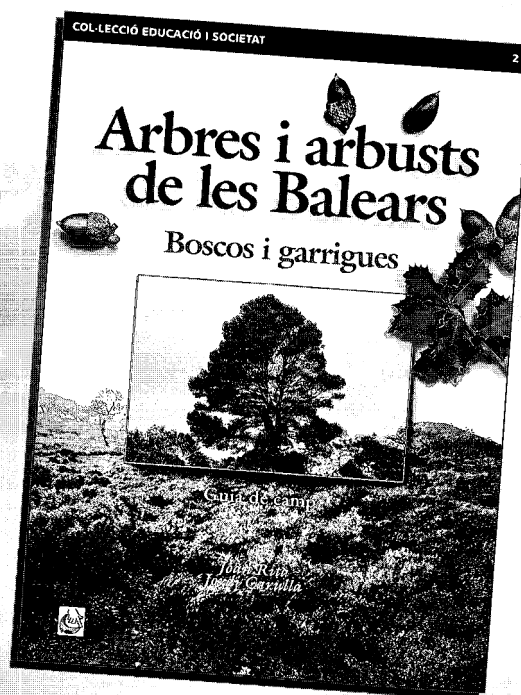


FERRAN
SINTES

Núm. 2 - Sèrie didàctica

Arbres i arbusts de les Balears.

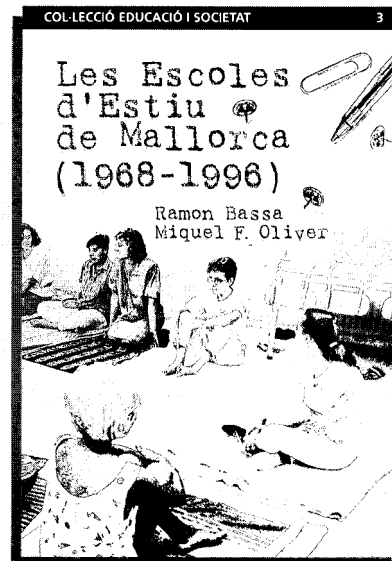
Joan Rita / Jordi Carulla



Núm. 3 - Sèrie general

Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996).

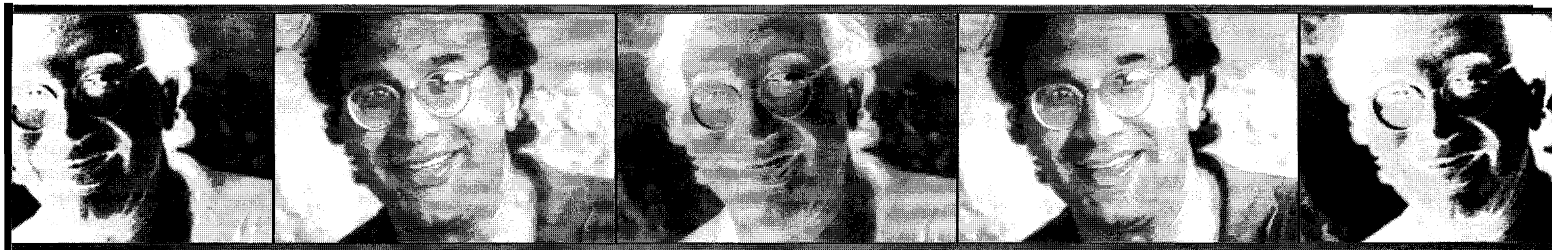
Ramon Bassa / Miquel F. Oliver



ALTRES TÍTOLS EN PREPARACIÓ:

La Colònia Escolar Provincial de les Illes Balears. 1924 - 1932. Miquel Jaume Campaner

Benvingut al món, els primers dies de vida. Sergio Verd



CATALINA MOREY SUAU
Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

Martí Xavier March Cerdà

la pervivència d'un grafit del maig del 68



Parlar amb Martí X. March ha estat com entrar en el túnel del temps. Hem pogut retornar a les acaballes dels seixanta i a la dècada dels setanta, quan predominava la il·lusió, la utopia, el desig de llibertat, les noves inquietuds socials que pretenien abolir el dogmatisme rígid, el conformisme. I Martí X. March no ha volgut deixar morir aquestes utopies.

Parlar amb ell ha provocat l'efecte mirall. Ha estat el vertader reflex, l'únic reflex de la persona que és.

Deixau el càrrec de director del Departament de Ciències de l'Educació. Per què? Potser n'estau cansat?

Me'n demanau les causes. Són moltes, però bàsicament jo les resumiria en dues. Per una part, crec que ja he complit tota una etapa de director de departament, abans com a director del Departament de Pedagogia i a partir del 1986 com a director del Departament de Ciències de l'Educació, i durant tot aquest temps crec que hem fet tota una sèrie de coses importants: hem consolidat un departament, l'hem estructurat, l'hem vertebrat, hem estat capaços de crear noves titulacions i de posar-les en marxa, hem intentat, en la mesura en què ha estat possible, tenir relacions amb institucions socials i educatives i començar a posar les bases de línies de recerca. Per tant, jo crec que hem arribat a una certa possibilitat de créixer en el futur, d'una manera més qualitativa, i per tant crec que és una etapa que ja s'ha cobert.

I després també me'n vaig perquè a nivell personal i a nivell professional necessit canviar el tipus de feina, el tipus de preocupació. Crec que és important que hi hagi noves persones que estirin el carro, tot i que pens que al final és el mateix departament el que l'ha d'estirar, el

carro; cal que es faci entre tots i així arribar a assolir els objectius que tenim a nivell de departament.

És una decisió de caràcter acadèmic, professional i personal. Jo necessit tenir més temps per dedicar-me a la meua feina, a les meves investigacions, a les meves classes, a les meves preocupacions i també a nivell personal. I aquestes en serien les causes.

No me'n vaig perquè hagi esgotat les idees, sinó que fins i tot ara en tenc més que mai.

En què s'assemblen la facultat i la universitat que trobareu i la del llindar del segle XXI, amb un campus enorme, un parc BIT, un «campus extens», nous estudis i un bon grapat de milers d'estudiants?

No s'assemblen en quasi res. No només en mitjans, estructures, nombre de professors, nombre d'alumnes, titulacions, noves tecnologies. El que ha variat a les Illes és el fet que ara tenim una universitat; abans eren facultats, petites institucions que no estaven vertebrades, molt allunyades de la societat i, tot i que jo pens que la societat de les Illes és una societat que no es preocupa gaire de la universitat —la veritat és que basta veure les aportacions que fan les empreses per finançar el sistema universitari—, pens que com a mínim actualment es coneix que la universitat existeix. Sempre m'he demanat què passaria en aquesta terra que ha viscut sempre a partir del turisme, del creixement econòmic, de l'especulació urbanística, de la destrucció de la naturalesa, què hauria passat si no hi hagués hagut la universitat.

Crec que encara seríem un desert, un desert en tots els sentits: urbanístic, econòmic..., perquè en definitiva la universitat contribueix al creixement de la societat de les Illes Balears, no només aportant recursos humans i unes



persones formades i un capital humà, sinó que pens que ha aportat una dinàmica cultural i social que sense la universitat no s'hauria creat. Per tant, de la universitat d'abans a la d'ara hi ha moltes diferències.

Crec que la universitat està mal aprofitada per la societat de les Illes Balears, que ara comença a descobrir que té una universitat però que encara no la sap explotar de la forma que caldria.

La universitat ha guanyat en professionalització, ha guanyat en presència investigadora, però ha perdut en relacions humanes. Abans hi havia unes relacions humanes molt més sinceres. Actualment les relacions són més egoïstes. Jo crec que tots estam marcats per l'individualisme i això es nota en les relacions personals i pens que a la universitat, si no hi ha unes bones relacions personals, en un futur les feines d'investigació i docència no tendran el profit que haurien de tenir.

Som un convençut de les dinàmiques personals: tot i que no cal ser amics, cal tenir unes relacions personals de lleialtat, i aquesta moltes vegades és molt difícil.

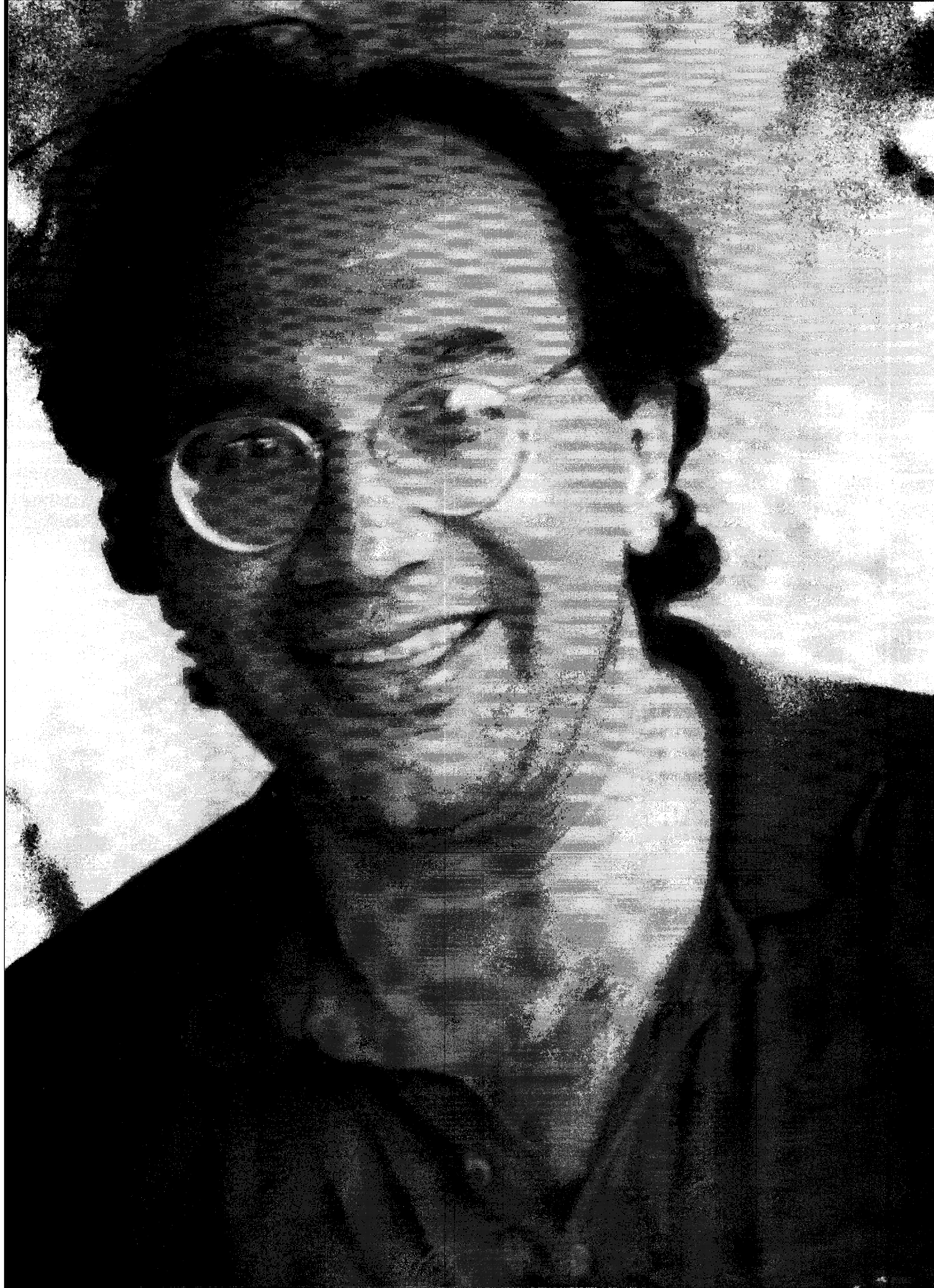
El Departament de Ciències de l'Educació, lògicament, també ha evolucionat amb els anys. Com han canviat les línies d'investigació i de feina, les àrees de coneixement, les inquietuds i aspiracions dels teòrics de l'Educació? La feina que hi heu fet, les vostres il·lusions, el vostre esforç... tendran continuïtat?

El departament ha evolucionat com la universitat i ho vaig dir al discurs de dimissió com a director de departament, que va ser un discurs un poc dur, i tot i que no vaig fer un discurs per agradar, sinó que va ser un discurs per vomitar tot el que tenia dins de coses que havia anat acumulant, vaig dir que una de les grans virtuts del nostre departament és que havia estat capaç d'escriure el futur; pens que motls de departaments de pedagogia de tot l'Estat espanyol són departaments que han viscut molt tancats en ells mateixos i el nostre departament, tot i que es podria involucrar més en la societat, és un departament que és viu, i pens que un departament que viu tancat tendeix cap a l'autoaïllament i no és capaç de comprendre el que passa a la societat. Aleshores, les grans virtuts del nostre departament són, per una banda, que ha estat capaç de consolidar una estructura eficaç, que les relacions humanes hi tenen un pes important —tot i que no tant com al principi—; per una altra banda, hem estat capaços d'entendre que la realitat educativa va molt més lluny que la realitat escolar, hem estat capaços de saber

que tenim uns serveis socials amb una dimensió educativa, que les empreses tenen una dimensió educativa, que els centres culturals tenen una dimensió educativa, que cal treballar temes d'esplai i oci en un sentit de futur, que fins i tot hem de descobrir nous sectors socials d'intervenció, com la tercera edat, perquè pens que en definitiva és aquí on el departament pot anar incidint. Tots els estudis i les declaracions que s'estan fent diuen clarament que el futur és inversió en educació i cultura. L'altre dia la ministra de Treball del Govern francès, la Sra. M. Aubry, deia que els jaciments de futur de la feina passen per la cultura i l'educació.

Nosaltres, com a departament, no podem oblidar el tema de l'escola des d'una altra dimensió, que és la de la formació permanent en tots els sentits: noves tecnologies, treball de les didàctiques, títols propis, seminaris, ser capaços de respondre a nous reptes (reptes de l'orientació més tutorial, de la violència dins l'escola, problemes de drogues a l'escola), millorar les dinàmiques internes dins l'escola, millorar la gestió i la direcció dels centres educatius..., i pens que el nostre departament ha de ser capaç d'introduir tota una nova perspectiva de feina en tot el que és la formació permanent, però incidint en nous sectors de les persones adultes que es volen reciclar, no sols en un sentit professional sinó també cultural. Hem de treballar també el tema de la tercera edat. Pensau que ja estam parlant del quart cicle o cicle sènior a moltes universitats i tot el que significa la formació permanent de tots els titulats universitaris, que en el futur necessitaran una formació nova, ja que sorgiran noves professions, noves funcions professionals, i hem de ser capaços de respondre a aquests reptes; si no, podem plegar.

Una altra cosa que ha de fer el departament és consolidar línies de recerca. Crec que s'ensenya el que s'investiga; com més es coneix una realitat millor s'investiga, i en aquest sentit hem començat a fer més coses. Tenim línies de recerca, però s'han de consolidar. Un dels dèficits que tenim és aquest, el de consolidar grups de recerca fermes i amb un caràcter interdepartamental i interuniversitari. Crec que ens hem d'obrir a altres universitats espanyoles i europees i per aquí han d'anar els reptes de futur del departament. Això significarà que tots hem d'evolucionar, no ens podem estancar en una metodologia i un plantejament desfasats i hem de ser capaços d'articular el departament del futur amb un canvi a nivell professional i personal.





Han evolucionat les línies de recerca al mateix ritme de les necessitats de resultats d'investigació que reclama la societat?

Crec que el departament ha emfasitzat una mica més la docència, la formació, tant cursos de formació inicial com cursos de reciclatge, i el tema de la investigació no s'ha cuidat de la manera que caldria, tal vegada perquè les exigències quotidianes ens han impedit treballar temes d'investigació. No ho hem treballat prou i el futur de la societat balear passa per investigar en tots els sentits, des de la investigació base a la investigació aplicada. El departament pot fer molta investigació aplicada, podem contribuir a la millora de la qualitat educativa. Voldria recordar que el Govern balear té entre els seus projectes educatius la construcció d'un institut de la qualitat i de l'avaluació educativa. Crec que *qualitat* no és una paraula abstracta: s'ha d'anar fent quotidianament, i nosaltres pensam que en temes d'investigació hem de donar resposta a la qualitat dins el sistema educatiu, ja que és un repte de futur. Hem de pensar que l'educació a Europa ja no creixerà gaire en termes quantitativs, creixerà a nivell qualitatiu, i això vol dir noves tecnologies, serveis d'orientació distints, nous models de direcció; el repte de la qualitat no és un repte abstracte. Quan sent parlar de qualitat m'agrada, però quan no hi veig indicadors m'espant.

La investigació ha de ser aplicada, els nostres coneixements han de revertir en la vida quotidiana de les escoles, dels centres d'esplai, dels centres socials, dels centres de reforma de menors... Si no hi ha un intercanvi, podem especular però en definitiva no tendrem capacitat d'incidència social.

Les universitats es definiran de cada vegada més per la capacitat d'incidència en el context social.

El rei és mort. Visca el rei. Què recomanaríeu a la persona que us ha de substituir?

El rei està a la Sarsuela. Aquest director encara és viu.

Jo no li recomanaria res. Tots som prou grans per saber què hem de fer a cada moment. Pens que la recomanació s'ha de fer al departament, que ha de saber elegir la persona més adequada; ha de saber que la seva supervivència i la incidència futura no sols depenen d'una persona, depenen de tots. El departament ha de ser-ne conscient i voler mantenir una unitat i una coherència interna, una vertebració: si interiorment no estàs organitzat, difícilment pots fer coses a nivell exterior. Si un departament o un partit polític o un sindicat o una entitat cultural queda tancat en ell mateix, queda fossilitzat.

Ara bé, els nostres problemes no són problemes interns, de promocions, de consolidació de la gent, que també n'hi ha d'haver i que són fonamentals en la perspectiva de tenir una carrera docent, sinó que són instrumental en el sentit què és necessari treballar per seguir avançant a nivell de canvi social. Recomanaria a tot el departament vertebració interna i que la gent sigui capaç d'escriure el futur; han de saber tocar, posar la música perquè el director pugui fer una bona orquestra. Podrien existir grups de cambra que fessin concerts, però que pertanyessin a una gran orquestra.

Vivim en una societat en què predomina la «*ley de la selva*» a totes les institucions. Si ets fort i gran, et respecten, i jo m'estimo més ser «*cola de león*» que «*cabeza de ratón*». No crec que fent grupets arribem més lluny. Per exemple, en el tema de la investigació som partidari de fugir del propi departament, voldria tenir més coses a veure amb altres departaments o amb altres àrees dins el meu propi departament, perquè cal obrir-se, ja que així tendrem més possibilitats de sobreviure. Les teories de l'evolució de Darwin diuen que els animals que estaven més adaptats al medi són aquells que quedaren fossilitzats. Si et tanques en el propi departament, sembla que tenguis la concepció del coneixement una mica fragmentada. El coneixement no és de ningú, és d'aquella gent que el treballa, que l'investiga.

Cal acceptar una pluralitat de persones, d'idees, de teories, de la forma de veure les coses...

Professor universitari, articulista, director de col·leccions, dinamitzador cultural, promotor del premi Guillem Cifre de Colonya, membre actiu de l'Obra Cultural Balear, pregoner... què us queda per fer?

La meua feina sempre ha partit de l'eix de la universitat, i a partir d'aquí he fet de dinamitzador cultural i una feina política. Són els meus grans eixos.

I, per tant, encara em falta molt a fer, moltíssimes coses. Crec que encara estic a l'adolescència, a la joventut. I vull treballar en tots aquells aspectes socials que puguin incidir tant en la universitat com en la societat. Encara tenc tota una vida per endavant. Vull fer de professor universitari, vull escriure llibres, vull fer conferències... vull fer el mateix adaptant-ho als nous reptes que puguin sorgir. No pens canviar res. El fet de canviar l'estatus de director a professor no canvia gairebé res, ni la feina ni la visió de les coses; simplement canvia la teva posició dins la institució en la qual estàs. Seguiré col·laborant en les fei-



nes del departament. Hem de pensar que a nosaltres ens financia la societat i que estam al seu servei, i no podem superposar les nostres qüestions personals a altres coses.

El món de les telecomunicacions, amb correus electrònics, classes a través de videoconferències, ensenyament a distància... avança de forma vertiginosa. Si l'esclau grec aixecàs el cap, quedaria bocabadat. És possible una educació basada únicament en la instrucció? I la persona? Fins i tot el vostre departament es diu de «Ciències de l'Educació». I les humanitats?

Crec que hi ha un fals debat entre humanitats i noves tecnologies. És un debat massa polititzat. L'educació és un fet global: un professor és un punt de referència en una assignatura concreta; els pares, la societat, la televisió eduquen en uns valors concrets. Cal diferenciar els instruments dels valors. Crec que el professor, el mestre, ha de recuperar més la tasca de tutorització, d'orientació personal... una tasca educativa que per ventura ara ha perdut i que les noves tecnologies podran possibilitar. Les noves tecnologies poden alliberar de la càrrega innecessària de transmetre el que hi ha als llibres. Les noves tecnologies han de contribuir a fer una ensenyança més individualitzada dins la universitat, però això suposa que la universitat canviï el seu sistema cap a un sistema mixt entre l'educació presencial i l'educació a distància. S'ha de construir un campus virtual i alhora un campus real. Les noves tecnologies no han d'impedir el contacte entre les persones (professors-alumnes, alumnes-alumnes...), fet que suposaria la mort de la universitat.

La universitat ha d'ensenyar a seleccionar la informació, a criticar-la, a fer treball d'investigació.

No és possible una educació basada en la instrucció. Precisament de cada vegada més el que ha d'ensenyar l'escola és saber seguir aprenent, donar valors, donar capacitat d'entendre la realitat. La instrucció és la capacitat de seguir aprenent. El futur de l'educació és l'autoaprenentatge i tots els mitjans que tenim (Internet, noves tecnologies...) han de possibilitar el fet de seguir aprenent. Però no es pot aprendre sense valors. Actualment l'educació està tenyida de valors, d'idees, de prioritats.

Un estudiant de Pedagogia necessita ser un expert en informàtica? No em negareu que el disseny de programes dels cursos més diversos ofereix un atractiu ventall de sortides professionals...

No, necessita saber informàtica de la mateixa manera que necessita saber idiomes, conèixer els elements metodològics que li serveixin per descobrir la realitat; crec que qualsevol estudiant els ha de tenir. Quan analitzes les exigències del mercat de treball, quines són les condicions? Saber idiomes i informàtica. La informàtica és un llenguatge nou, un llenguatge que hem d'aprendre, ja que arribarà a afectar tothom, i cadascú ha de saber-lo segons el nivell en què l'ha d'utilitzar.

La formació permanent ha d'incidir en aquest tema, en aquest contingut. A més, és un dels reptes de futur, des de la universitat, ja que caldrà un reciclatge permanent.

Sou professor de Sociologia de l'Educació. Ara justament commemorem el trentè aniversari del maig francès. Molts d'aquells estudiants que havien de canviar el món ara són a les aules universitàries fent classes a altres estudiants. En què s'assemblen uns i altres?

Estic convençut que hi ha hagut molta mitificació del que ha estat el maig francès, tot i que a vegades és bo mitificar les coses. Ara bé, els estudiants de llavors i els d'ara tenen elements en comú, però el que ha canviat és el context.

Quan nosaltres estudiàvem no teníem gens de preocupació pel nostre futur professional; estàvem convençuts que trobaríem feina. Nosaltres vàrem viure la transició democràtica i la universitat era viva, mobilitzada sobretot per qüestions no acadèmiques.

Actualment els estudiants pequen d'un excessiu academicisme i, tot i que en part és bo (s'ha recuperat el pensament que la gent ha d'estudiar), són massa estrictes. La universitat ha de despertar el sentit crític dels alumnes.

Sovint els docents afirmen que els pedagogs són uns tecnòcrates que, immersos en la investigació i asseguts còmodament als seus despatxos, desconeixen la realitat de les aules. Si féssim unes primàries, no creis que les «bases» sorprendrien l'staff?

He arribat a la conclusió que és una falsa dicotomia; es tracta de feines diferents. Jo no em consider un teòric, em consider un pràctic: cada dia faig classes, cada dia tenc uns problemes diferents...

Intent estar en contacte amb la realitat en la mesura en què m'és possible. Per ventura, el que jo enseny no necessàriament ha d'implicar estar en contacte amb la realitat.

Crec que, efectivament, ens sorprendríem si féssim un referèndum, si féssim unes primàries a les bases sobre



l'staff. Tot i que jo no em consider de *l'staff*, som un formador, així com ho és un mestre d'educació infantil, un de primària o un de secundària, però que a més investig i que tenc una situació diferent. El plantejament de l'enfrontament és fals. També per ventura resulta que la universitat exigeix una quantitat de coses com no s'exigeix a un professor d'infantil, de primària o de secundària. Ens demanen que publiquem, que investiguem, que siguem uns bons professors, que tenguem incidència social, que estiguem en contacte amb la realitat, que fem tutories... Si he de ser un tecnòcrata, ho he de ser al mateix nivell que un professor d'educació infantil. La diferència és que tenim un altre públic, però nosaltres també ensenyam, malgrat que a vegades sigui discutible el que ensenyam de la mateixa manera que pot ser discutible el que ensenya un professor de primària o de secundària.

Jo mai no ho he acceptat. Nosaltres no tenim els problemes concrets de violència a les escoles, però també hem de tenir en compte que una escola pública d'una barriada és totalment diferent d'una escola privada. El rol del professor és totalment distint i em sembla que és un menyspreu massa fort.

L'única manera de salvar l'educació en termes de qualitat és l'articulació entre el sistema universitari i el no universitari. És veritat que a vegades hem viscut donant-nos l'esquena. A més, jo no vull entrar en aquesta dinàmica, ja que pot arribar a ser molt perjudicial per a ambdues institucions.

La gran majoria de titulats en les diferents disciplines relacionades amb la Pedagogia —mestres, pedagogs, educadors socials, psicopedagogs— són dones. Per què al departament i a la facultat els qui «comanden» són homes?

És evident que fins ara les persones que hem tingut els càrrecs hem estat homes, al departament i a la facultat. Això és la descripció de la realitat.

Ara bé, cal entendre dues coses: d'una banda, que els qui hem dut la gestió del departament, de la facultat, de la universitat, hem estat persones que entràrem juntes el curs 76-77.

La incorporació de la dona al departament com a professora comença l'any 80. Ha estat una responsabilitat històrica. A mi em sembla que els qui teníem la responsabilitat de tirar endavant érem nosaltres i no pel fet de ser homes sinó pel fet que érem allà des del primer moment. A més, en el futur segurament canviarà.

A mi no m'agrada entrar en la dinàmica homes-dones. Jo crec que als càrrecs hi ha d'haver les persones que millor ho puguin fer, siguin homes o dones. Hi ha homes que jo mai no posaria com a responsables de cap càrrec i dones que les posaria amb els ulls clucs. El sistema de quotes, el trob discriminatori, sempre m'hi oposaré. Puc entendre la discriminació positiva en el sentit que la gent tenguí igualtat de condicions. Tot dependrà de la capacitat que tinguin de demostrar que siguin bones gestores. És veritat que el rol de dona encara està molt lligat a les feines de la casa, als fills... L'autèntica revolució del segle XX és la revolució de la dona, és l'única revolució que hi ha hagut en els darrers cinquanta anys, i les actituds i les conductes no es poden eliminar tan fàcilment com es canvia una llei, que es pot modificar per reial decret. És una cosa progressiva. I dins la universitat és una falsa polèmica. De cara al futur, jo veig dones amb una gran capacitat de gestió i direcció dins el departament, però ho han de demostrar.

A més, la gran capacitat que té la societat és que és capaç de posar les persones al lloc que els correspon, siguin homes o dones.

Un temps, no fa gaire, l'afortunat que feia una carrera es preparava per ser metge, misser o per fer classes. Avui en dia, amb la LRU, xarxes interestatals, programes europeus, «partenariats»... l'estudiant potser ja no cerca tant «saber» com «ser». La universitat és un microestat amb els seus caps, l'oposició i tot l'enfilall de confabuladors, mudacamises i «apadrinats»...?

Jo no diria ser sinó estar. Si l'educació ha d'ensenyar alguna cosa, és saber ser i no tenir. Es tracta de saber que la universitat ha de donar les bases metodològiques i instrumentals per entrar a la societat. La realitat de la Universitat del futur, en temes de qüestions professionals variarà de forma important.

Hem creat una universitat amb els mateixos errors d'un estat i hem perdut de vista què és una universitat?

Sempre he dit que, si la universitat no és capaç de sortir de les seves pròpies misèries quotidianes, està abocada al fracàs. La universitat de l'any 2000, i estic d'acord amb el plantejament de la pregunta, no pot estar dirigida per mudacamises, confabuladors... perquè som una societat. Mai no he pensat que la societat civil sigui perfecta i les institucions siguin dolentes, que la corrupció sols estigui



en els polítics i a la universitat no n'hi hagi. Si hi ha corrupció entre els polítics és perquè hi ha corrupció social; si hi ha misèries és perquè hi ha misèria social, ja que la condició humana ens fa ser miserables, confabuladors, mudacamises. La societat mallorquina és una societat de moltes enveges, que tolera poc l'èxit que pugui tenir la gent i això, evidentment, també pot dir-se respecte a la universitat.

La universitat és un microcosmos de la societat i, per tant, crec que en part sí que comet els mateixos errors d'un estat. Crec que qualsevol institució sempre tindrà lluites per veure qui en té el poder, per les relacions personals. És humà que tothom vulgui aconseguir el poder.

A la universitat hi ha el perill que esdevengui endogàmica. Ha perdut prestigi després de la mitificació existent. Per ventura ha estat arran de la massificació, tot i que les Illes Balears són la comunitat autònoma amb una universitat més jove. Crec que, si no hi ha formació universitària, repercutirà en una manca de directrius del futur.

La universitat ha de fer-se ressò dels canvis tecnològics, socials, professionals. Ha de potenciar la idea de l'autoaprenentatge. Ha de ser capaç de posar els seus problemes interns en un segon terme per aconseguir ser eficaç i eficient. Hi depèn la seva pròpia supervivència.

Marxau desencisat?

Jo som optimista per educació i per naturalesa. Ara bé, me'n vaig més amb les ferides de la vida que amb el record de les coses positives. Jo som el més crític amb el que he fet. Si no he aconseguit alguna cosa, ha estat per mi i no pel departament. Ara, per exemple, tenc molta feina com a president del Consell d'Estudis d'Educació Social.

Potser me'n vaig una mica decebut, però a mi em deceben coses petites, actituds, mesquineses i no tant les coses grans.

Què opinau sobre el futur de l'educació a les Illes Balears a partir de l'assumpció de les competències educatives?

Celebr que hagin arribat les competències educatives, tot i que em preocupen dues coses.

D'una banda, s'havien reclamat feia estona, però no s'havien posat les bases per assumir-les amb eficàcia. Era un element més del joc polític que un element real. S'haurien d'haver planificat abans, ofert el model d'organització del sistema educatiu als ajuntaments, al Govern

balear, al CEP, a l'ICE, a la UIB... No es posaren les bases quan s'hauria d'haver fet.

D'una altra banda, el tema de l'educació està molt polititzat. Caldria un pacte polític de mínims; un pacte entre els grups polítics i socials per definir prioritats, per exemple, en educació infantil, en educació secundària, en models de gestió.

Crec que en el futur caldria invertir més doblers en formació professional, formació cultural, educació... Aquest és el futur de la nostra societat: la inversió en educació i cultura. No fer-ho seria un suïcidi col·lectiu i individual. ♦

**Biblioteca
Quart
Creixent**

**Carrer d'en Rubí, 5
Tel. 971 71 38 21
07002 Palma (Mallorca)**

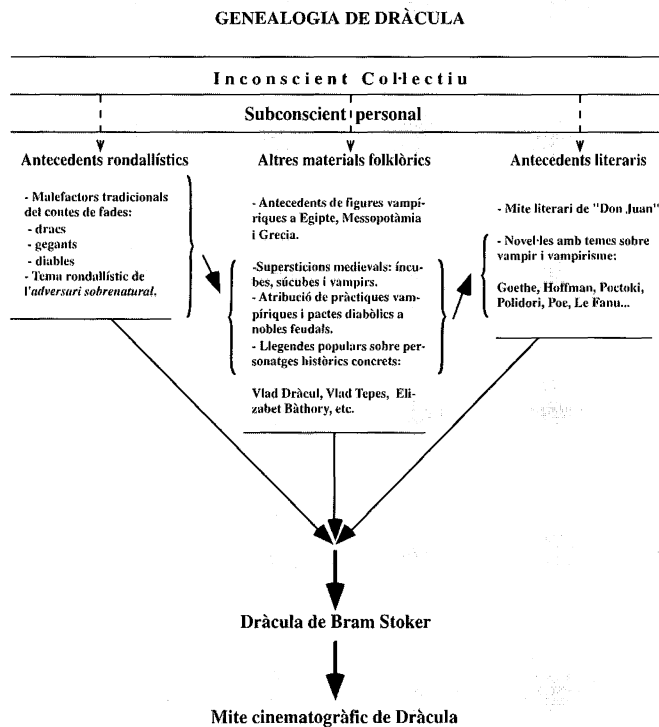
GABRIEL GENOVART

Germans del somni (II)

Dràcula i els castells del Dimoni (2a. part)



ent un compendi de tot el que fins aquí hem exposat, podem resumir de la següent manera la genealogia d'un mite:



V. Dràcula, príncep de les tenebres

En la mesura en què el mite cinematogràfic de Dràcula ha vingut a significar, en el recinte de les sales obscures, la perpetuació icònica de fantasies immemorials expresades en els relats meravellosos de la tradició folklòrica, ha adquirit pels espectadors del cinema del nostre segle totes les significacions profundes i els efectes gratificants que proporcionava, en els mites i en els contes, amb tota la seva riquesa polisèmica, el tema de la incursió en el regne de les ombres i la batalla contra l'adversari sobrenatural. *La sala fosca* del cinema i les pel·lícules

de terror han constituït l'equivalent d'aquella *casa del bosc* a la qual, segons Propp, entraven els joves per esser alligonsats amb el recitat dels mites de la tribu i experimentar tota classe de terrors i al·lucinacions.

A part del que fins aquí hem vingut assenyalant, el repertori de paral·lismes i coincidències entre la novel·la de Bram Stoker i les versions cinematogràfiques per una banda, i alguns dels temes i motius més clàssics dels relats meravellosos per altra, són certament abundants. Tot i amb això, cal advertir que, respecte a l'esquematisme i linealitat del conte, a la llarga novel·la de Stoker els personatges, els escenaris i les situacions es presenten generalment *desdoblats*. (Posteriorment el cinema, per les exigències d'economia narrativa que li són pròpies, hauria de retornar a una simplificació més propera a la del conte que no pas de la novel·la).

Per començar, ja podem advertir en el mite del comte vampir tota una sèrie de les *funcions* o de les seqüències morfològiques fonamentals que Vladimir Propp esbrina en els relats meravellosos i que serien les següents: la partida o viatge, la prohibició, la transgressió d'allò prohibit, l'aparició de l'agressor, l'engany, l'aparició del donant, els objectes màgics que han de servir per conjurar els perills (en aquest cas, el crucifix, l'aigua beneïda, els alls, les roses silvestres, les branques de freixe...), l'enfrontament entre l'heroi i l'antagonista, la fugida amb persecució i l'alliberament de la persona captiva o segrestada.¹

També hi podem trobar els moments essencials del periple de l'heroi mític, tal com el contempla Joseph Campbell en la seva anàlisi de l'aventura fantàstica: L'heroi abandona ca seva, es atret, o enduit, o avança voluntàriament cap al llindar de l'aventura. Allà es troba amb una ombra que cuida el pas. L'heroi pot derrotar o conciliar aquesta força i entrar viu en el regne de l'obscuritat (batalla amb el germà, amb el drac, etc.). Un cop ha transpassat el llindar, l'heroi avança a través d'un món de forces poc familiars i, no obstant, estranyament íntimes, algunes de les quals l'amenacen perillosament (proves), mentre altres li proporcionen ajuda màgica (auxiliars). (...) El treball final és el retorn: l'heroi fuig i

és perseguit. En el llindar del retorn les forces del mal han de romandre darrera, perquè només així l'heroi podrà emergir del regne de l'angoixa (retorn, resurrecció, unió sexual). El bé que porta (o la destrucció del mal que es deriva de la seva acció) allibera el seu entorn de l'ombra de l'amenaça.² Com observa Molina Foix, «a la primera part (de la novel·la), el periple del jove passant és el típic dels tradicionals relats d'aventures iniciàtiques: l'heroi abandona el seu país amb destí cap al desconegut, afronta una mala fi de perills en el camí, i al final ha de salvar encara l'últim i definitiu obstacle: el monstre del llindar, el guardià del tresor».³

I si de les estructures temàtiques més o manco genèriques, passam a *motius* concrets, fàcilment el coneixedor dels contes de fades trobarà en el mite de Dràcula tot un conjunt de situacions que li resulten summament familiars. Vegem-ne una relació:

1. L'arribada del jove solitari, després d'un viatge sobrenatural, a un castell amenaçador i fantasmagòric.

2. L'escomesa amb el senyor d'aquest castell, un personatge sinistre i estrany.

3. La invitació al jove a romandre un temps en el castell i la demanda (o imposició) d'una sèrie de tasques o treballs.

4. El domini del senyor sobre un grup de personatges femenins, presumiblement les seves concubines, en relació a les quals es mostra gelós en extrem (i vigilant de l'eventual traïció amorosa de qualsevol d'elles amb el jove hostatjat).⁴ En ocasions, a alguns contes o a qualque versió cinematogràfica de l'obra de Stoker, tan sols és una dona l'objecte d'aqueta possessió.

5. La complicitat que, en efecte, s'estableix entre el jove i un dels personatges femenins: relació d'enamorament i pla de fugida i d'eliminació de l'antagonista diabòlic.

6. La reacció airada de l'antagonista en advertir aquests plans; maquinació per part seva d'una acció de venjança.

7. Setge i persecució de la jove parella per part de l'antagonista.

8. Destrucció per part dels joves, amb l'ajuda de procediments màgics, de l'adversari sobrenatural.

I la relació podria continuar encara amb aquests altres motius coincidents:

- La freqüència de conversions zoomòrfiques.

- Les visites nocturnes periòdiques del vampir volant fins a la finestra de la jove, que nes recorden les visites del pare-diable o del pare-gegant enfilant-se fins a la finestra de la torre on roman tancada la seva filla. (Hem de recordar aquí el simbolisme sexual d'accions com volar o enfil·lar-se, a part d'altres evidències en aquest sentit que apa-



Bram Stoker (1847-1912). L'autor de *Dràcula* s'inspirà en un tema de la literatura romàntica i en tot un conjunt de llegendes populars

reixen en els contes de fades i de la clara equivalència de possessió vampírica amb la possessió sexual).

- Tant en el mite del vampir com en els contes de fades, és un requisit indispensable que la jove consenti o faciliti l'accés fins a ella del ser sobrenatural: ha d'obrir la finestra al vampir i convidar-lo a entrar i, en els contes, ha d'amollar la caballera (o, simplement, un cabell) per tal que pugui enfilar-se el diable o el gegant.

- El tema central de l'acció vampírica (apoderar-se del fluid sanguini de les víctimes) apareix també a determinats contes, com és el cas, per exemple, de la rondalla *Tres germanes i un gegant*.⁵

- L'oblit per part de l'heroi, quan torna a la vida quotidiana, de tot el que ha passat en el regne de les ombres, que trobam a tants de contes, és molt semblant a l'estranya amnèsia de Jonathan Karker sobre tot el que ha viscut en el castell de Dràcula.

(La majoria d'aquests motius rondallístics estan presents a la novel·la de Bram Stoker, en altres casos, no figuren a la novel·la, però sí a qualcuna de les seves versions cinematogràfiques).

Ens resultaria molt llarg esbrinar detalladament el perquè de totes aquestes coincidències, per la qual cosa

ens detindrem en els aspectes més essencials del mite del comte vampir, un del quals pot esser resumit, com fa el psiquiatre Valentín Corcés, en una breu frase: *Dràcula* és, fonamentalment, «l'expressió d'un desig»⁶. La passió de Dràcula és, en efecte, una passió d'amor i de mort, que pràcticament s'identifiquen i confonen en una pulsio única en el comte transilvànic. En el personatge de Dràcula s'ha condensat, potser més que en qualsevol altre de la ficció humana, les dues úniques pulsions instintives bàsiques que Freud atribuïa a la naturalesa de l'home: l'*eros* i el *tanatos*, fins a tal punt, que Dràcula representa tant la tanatització de l'amor con l'erotització de la mort. L'erotisme desenfrenat, l'agresivitat més rabiosa, el desig de possessió sexual absoluta, les tendències destructives, els impulsos sàdics i masoquistes estan presents en el mite amb una cruesa que tan sols admet comparació amb el primitivisme d'alguns contes de fades. Tots aquests impulsos són la naturalesa de Dràcula, però també participen d'ells intensament tots els personatges principals de la narració de Stoker: Jonathan Harker i Mina, els seus respectius desdoblaments Arthur i Lucy i, naturalment, el vell, erudit i inquisitorial professor caça-vampirs doctor Van Helsing. «*Dràcula* —com ha escrit Molina Foix— des del punt de vista freudià, es redueix a un combat incestuós i necrofilic, una inacabable orgia sadomasoquista, tenyida de perversitat polimorfa»; i el seu castell no és altre cosa que «el temple essencialment fàl·lic dels plaers més inconfessables, el símbol per excel·lència del subconscient pervers»⁷.

A part de l'òbvia equivalència de l'acte de possessió vampírica amb la còpula sexual i l'orgasme, que tantes vegades s'ha assenyalat (basta recordar al respecte l'encontre de Harker amb les tres vampires en el castell de Dràcula, en el capítol III de la novel·la, o els diversos encontres «amorosos» del comte amb Mina i amb Lucy, els dos objectes principals de rivalitat i de desig entre el vampir i els seus joves antagonistes), s'ha de fer notar que les pulsions de la *libido* i la *destrudo* estan tan identificades en el mite que l'acte mateix de l'aniquilació de la criatura vampírica (o vampiritzada) adquireix claríssimes connotacions sexual: «Sens haver de compartir necessàriament el credos psicoanalítics —escriu Zanguin—, ningú no pot negar que l'escena en la qual Arthur acaba amb la vampiritzada Lucy (cap. XVI) remet a circumstàncies eròtiques inequívokes: *amb el seu braç ferm que baixava i pujava, endinsava més i més l'estaca misericordiosa, mentre rajava la sang del cor transpassat esquitxant-ho tot*»⁸.

Tots els aspectes onírics i d'autèntic malson, tots els components de caràcter eròtic i tots el de caràcter tanàtic que ja estaven presents en el vell material folklòric dels relats orals, ha estat objecte de realçament i explicació, primer a la novel·la de Stoker, i posteriorment, encara molt més, a les versions que n'ha fet el cinema,

les més importants de les quals passa a considerar breument a continuació.

És forçós referir-se en primer lloc a *Nosferatu*, la pel·lícula de 1922 del realitzador alemany F.W. Murnau, la primera gran recreació cinematogràfica de l'obra de Stoker. Si s'ha dit de moltes pel·lícules que «semblen autèntics malsons filmats», mai no s'ha pogut afirmar amb més raó que en relació a aquesta autèntica joia de l'època muda del cinema i de tota la història del setè art, especialment del gènere de terror: «El més terrible malson del cinema», segons Aldo Kynou; una obra «atrevesada per una ràfaga freda del dia del judici final», segons Bela Balács⁹. En aquest bell i oníric film d'influències expressionistes, el vampir és gairebé tan sols una pura ombra, un lívid espectre: l'ombra allargada del mal i del desig. La seva presència omnimode i exterminadora ho omple tot d'una atmosfera malsana: una atmosfera de desolació, de putrefacció i de mort. Fins que l'heroïna, per destruir-lo, li ofereix el seu cos tota la nit, esperant que arribi l'alba i el cant del gall anunciï el primer raig de sol que ha d'aniquilar aquella presència letal, en unes de les seqüències més memorables de la història del cinema.

La següent fita important, en la història del gènere, és el *Dràcula* de Tod Browning, de l'any 1931, ja en plena època sonora. La pel·lícula de Browning, sense arribar a ser la gran obra mestre que a vegades s'ha pretingut, és, tot i amb això, una obra notable i, sense cap dubte, tot un clàssic en la història del cinema de terror. a la primera, i potser millor part de la pel·lícula, la que transcorre a les mansions de Dràcula, el comte vampir, com assenyalava José Maria Latorre, «apareix com amo i senyor d'un univers estrany, ominós, en el qual les criptes cobertes de teranyines s'alternen amb llòbregues escalinates que semblen trètes d'un decorat expressioniste, on es viu a dins taüts, a soterranis humits, la llum del sol és una presència hostil i la música l'udolar dels llops»¹⁰. Qui més qui manco que hagi vist la pel·lícula de Browning recorda aquell moment en el qual Bela Lugosi (l'inoblidable intèrpret de Dràcula) pronuncia, quasi sols a mitja veu, una de les frases més cèlebres de la novel·la: «Escoltau-los, així sona la música dels fills de la nit», referint-se a l'udol planyívol dels llops que rodegen voltants del castell transilvànic. Tant la novel·la com la pel·lícula trasmeten aquí un missatge al qual s'ha de prestar atenció: cal escoltar les veus que arriben del més profund de la nit de la inconsciència (la part *obscura* del nostre psiquisme), perquè tot allò que ens expressen mai no pot resultar desdenyable per la part lluminosa o *solar* que és la consciència.

La pel·lícula de Browning, encara que de manera tímida, ressaltava algunes de les significacions més clares del mite de Dràcula: la del vampir com a doble i la del vampirisme com oferta sexual transgressora d'un codi moral determinat (la rígida moralitat victoriana). La presència, a la segona part de la pel·lícula, del comte

vampir a l'apacible i convencional Londres, on ha instal·lat la seva anormalitat, ofereix una inequívoca lectura (que es pot fer igualment d'aquesta mateixa part de la novel·la): les mansions de Dràcula, les passsions de Dràcula, no pertanyen únicament als paratges llunyans de la remota Transilvània, sinó que són també la naturalesa oculta de l'ordenada comunitat londinenca, de la mateixa manera que la perversitat polimorfa de Mr. Hyde contitueix el *dobte* amagat de l'honorable i circumspecte Dr. Jekyll. El Dràcula que reposa durant el dia a la cripta de l'abadia de Càrfax és el símbol d'un inconscient pulsional (eròtic i tanàtic) promte a desvetllar-se en arribar la nit per poblar de presències inquietants els somnis de la raó.

I tot el que encara s'insinuava tímidament a la pel·lícula de Browning, s'expressava amb molta més claretat a les tres obres mestres de Terence Fisher dedicades al vampirisme: *Dràcula* (1958), *Les núvies de Dràcula* (1960) i *Dràcula, príncep de les tenebres* (1965). Com observa Latorre, «les aportacions de Fisher foren d'una gran audàcia en el seu temps». A la primera d'elles ja es mostrava clarament la sang, l'erecció dels claus (com a transposició simbòlica de l'erecció fàl·lica) i les carícies sexuals del vampir, *Les núvies de Dràcula* afegia a tot això clares suggerències sobre l'incest, l'homosexualitat i el lesbianisme; i en *Dràcula, príncep de les tenebres* hi podem trobar «la millor cerimònia que s'ha filmada sobre la ritualització de l'odi religiós a la sexualitat representada pel vampir».¹¹ Amb independència de tractar-se de tres grans realitzacions, les pel·lícules de Fisher són les més properes a l'esperit de la novel·la de Bram Stoker que fins aquí ha donat el cinema.

Ressenyem, de passada, dues obres de finals dels anys setanta, *Nosferatu, el vampir de la nit* de Werner Herzog (1978) i *Dràcula* de John Badman (1979) que, tot i tenint moments apreciables, no aporten res substancial a la filmografia del mite, per arribar finalment a la que és, ara per ara, la darrera gran versió filmica de la novel·la de l'autor irlandès: la pel·lícula *Bram Stoker's Dràcula* de Francis Ford Coppola (1992).

La pel·lícula de Coppola pretén esser, com el propi títol indica, la més fidel de les adaptacions cinematogràfiques a l'obra literària original, però potser no sia més encara a tot el pricipitat de mites i llegendes que graviten sobre el tema i que el realitzador ha tingut molt en compte. La llibertat del cinema actual ha permès a Coppola exposar manifestament, sense les coaccions censors de dècades anteriors, tots els continguts latents dels antics materials mitològics i de la pròpia novel·la, en una pel·lícula genial a moments i excessiva en altres que constitueix, per part del realitzador i del seu guionista, una lectura personal del mite (i una lectura clarament psicoanalítica). A la vegada, és també un devot homenatge cinèfil al cinema en general i al gènere de terror en particular, especialment a les versions anteriors de l'obra



El Dràcula històric: Vlad Tepes l'Emperador, el «fill del Drac», príncep de la Valàquia romana en el segle XV

de Stoker. Al final, la lectura de Coppola acaba essent una compilació barroca de temes que es mesclen i confonen amb el del propi comte vampir: el de l'amor-més-poderós-que-la-mort (que és el tema d'un altre venerable mite cinematogràfic: el de *La mòmia*), el de la-redempció-del·llibertí-per-l'amor, que és el vell tema de Don Juan (segons Gérard Lenne «el vampirisme pot esser interpretat com una transposició tenebrosa» d'aquest mite)¹² i el de la-bèstia-redimida-per-l'amor-de-la-bella, en clara referència al clàssic film de Jean Cocteau.¹³

Fins aquí el que ha donat de si la trajectòria d'un mite, el més important segurament del cinema de terror. Si el personatge i la història del comte Dràcula és, com hem tingut ocasió de veure, el resultat de tot un conjunt de projeccions, de pulsions i de desitjos que s'expressaren ja en els mitologemes més arcaics, la funcionalitat d'aquest mite en les sales de cinema ha consistit bàsica-

ment en una forma d'enfrontament amb aquesta representació del *costat obscur* de la naturalesa humana, així com el altre temps un enfrontament semblant es portà a terme amb els monstres de ficció dels relats meravellosos. O com es pot produir amb els monstres de l'inconscient que emergeixen en els somnis personals, a qualsevol de les nostres nits.

VI. L'ombra de l'heroi

Les tendències representades per l'*Ombra*, que en certes circumstàncies, com assenyala Jung, serien capaces d'exercir una influència beneficiosa, «es transformen en dimonis quan són objecte de repressió». ¹⁴ Per aquest motiu, l'enfrontament a l'Ombra, per la via dels somnis o del qualsevol forma de fantasia, ha de resultar psicològicament estimulant i beneficiós, perquè es tracta d'una batalla del *jo* per la seva afirmació.

«L'heroi —escriu el psicòleg jungià J.L. Henderson— entra en les tenebres que representen una espècie de mort. (...) La batalla entre l'heroi i el drac és la forma més activa d'aquest mite i la que mostra més clarament el triomf de l'*ego* sobre les tendències regressives. (...) L'heroi ha de percebre que existeix l'ombra i que pot extreure força d'ella. Ha d'arribar a un acord amb les seves forces destructives si vol arribar a ser suficientment terrible per aconseguir vèncer el drac. És a dir, abans que l'*ego* triomfar ha de dominar i assimilar la pròpia ombra». ¹⁵

Resulta apassionant que hagim hagut de viatjar fins a les mateixes mansions de Dràcula, el regne de les ombres, per entendre amb tota la seva profunditat un dels passatges més torbadors d'un dels contes de fades més inoblidables de la nostra infantesa. Aquell en el qual *Blancaflor*, la filla del dimoni, adverteix l'heroi, en aquest cas *En Joanet*, que vagi alerta a transpassar el portal qual el pare diable el convidi a entrar; i, sobretot, que posi molt d'esment en que la seva ombra «no passi allà deçà», perquè llavors el diable li pendria «i estaria perdut».

Dintre la mitologia germànica del vampir, que inspira bona part de l'obra de Stoker, ens trobam amb un motiu molt essencial que, pel seu profund simbolisme, val la pena considerar detingudament: segons les creences populars, el vampir no projecta ombra ni la seva imatge en reflecteix en els miralls. Quina pot ésser la raó de tals fets? la resposta no pot ésser més que aquesta: el vampir no projecta ombra perquè ell mateix no és altra cosa que la *pura* ombra, i les ombres, és clar, no fan *ombra*: ho són; el vampir no en projecta perquè és el doble *negatiu* de l'heroi i no es reflecteix en els miralls perquè no és més que la projecció secreta d'aquest, el seu *doble* espectral i ectoplàsmic. Com diu Molina Foix, «és Dràcula on el tema del doble adquireix major rel·levància en suggerir Stoker que el vampir no representa simplement una amenaça externa, sinó quelcom interior que ja estava a

l'aguait, o sia l'altre» jo de Jonathan Harker». Com apuntava Gérard Lenne, «el vampir és molt més que un simple fantasma o aparegut. Més que qualsevol altra cosa és un doble. Ha sofrit una lenta i progressiva metamorfosi de naturalesa no física, sinó moral, psicològica, social. El seu canvi no és mutació, únicament comporta la destrucció de la seva personalitat, amb l'exclusiva subsistència del seu doble a-normal del que ara és reflex o ombra (per això li és impossible projectar ombra o reflectir-se en els miralls)». ¹⁶

Si a l'heroi li «prenguessin l'ombra», tal cosa significaria que ha estat desposseït de la seva part *positiva* i que la seva personalitat ha estat destruïda per convertir-se en el seu doble a-normal, *anul·lat* i engolit per la part negativa i assimilat a ella, perquè la vida (la sang) li ha estat absorbida. En altres paraules: hauria perdut la batalla i fracassat en el seu envit. Que és el que està a punt de passar-li a Jonathan Harker perquè, al contrari de l'heroi del conte de *Na Blancaflor*, no presta atenció a les veus admonitòries que arriben de la seva part positiva i transpassa càndidament, «per la seva pròpia voluntat», el portal del castell del dimoni. I perdre l'ombra és perdre la vida, perdre la sang, perdre l'ànima.

Igualment, les concubines de Dràcula tampoc no projecten ombra perquè no són més que ànimes en pena, víctimes exangües, ombres en le regne de les ombres, posseïdes pel vampir. Per ésser alliberades d'aquest domini, elles mateixes han de voler ésser-ho, i, en últim terme, quan ja aquesta possessió és irreversible, només queda el recurs que miren a la seva condició actual per accedir a una nova vida (en aquest cas, la vida celestial i eterna, lliures definitivament del poder del mal), la qual cosa tan sols pot ocórrer si el cor els és travessat per una estaca. (Cal recordar també que a una de les rondalles més famoses del cicle de l'*adversari sobrenatural*, *El castell d'iràs i no tornaràs*, l'heroi ha de matar la filla del dimoni, ha de capolar les seves carns i tirar-les tot seguit a la mar —matriu de tota vida i regeneració— perquè ella pugui ressorgir amb l'anell d'una nova aliança i ajudar així a superar la darrera i definitiva prova que s'ha imposat al seu futur llibertador). ¹⁷

En algunes ocasions el cinema ha sabut captar o intuir aquestes dimensions simbòliques, que són les més fonamentals del mite. Millor que cap altre realitzador, potser Murnau, quan filma en *negatiu* els paratges transil·lvànics que són el cau del vampir i quan a moltes seqüències converteix aquest en no res més que una simple ombra: una ombra distorsionada que llenega, de nit, per les parets del castell, per la bodega i coberta del vaixell *Deméter* i pels carrers desolats de Bremen. Per aquesta raó, pel fet de ser una ombra, l'aniquilarà el primer raig de sol a la matinada.

I si de la primera gran versió cinematogràfica de la novel·la de Stoker passam a la darrera, hem de recordar, des del punt de vista del simbolisme que ens ocupa, una

seqüència antològica de la pel·lícula de Francis For Coppola: després d'arribar Jonathan Harker al castell del vampir, i mentre l'amfitrió i el seu hoste tracten assumptes diversos, podem veure les seves ombres respectives projectades en el mur de fons per les flames bellugants dels canalobres; l'espectador contempla aleshores que l'ombra de Dràcula té vida pròpia, com la cua després del cos d'un dragó: els moviments que executa són autònoms i independents dels que realitza el comte; i veu així que, com en un joc d'ombres xineses, l'ombra del vampir intenta, sens arribar a aconseguir-ho, *agafar* l'ombra de Jonathan Harker.

En aquestes imatges de la darrera versió de *Dràcula* s'expressa una de les significacions més importants del vell mite: l'heroi ha d'evitar que *li prenguin l'ombra* si no vol trobar-se perdut. La qual cosa només pot aconseguir si no cedeix en la seva fortalesa: la tasca de l'heroi consisteix en imposar-se a tot allò negatiu, regressiu i execrable que representa el seu doble tenebrós.

Afirmar-se a si mateix sobre aquest revers tenebrós, vèncer el Drac, vèncer el diable, vèncer Dràcula (amb tot el que tal victòria significa i comporta), vet aquí, quina ha pogut esser, al llarg de molt de segles, la *pedagogia profunda* d'un mite, a través de totes les formulacions orals, escrites o icòniques en què ha arribat a tenir expressió. ♦



L'acció mateixa de la destrucció de la criatura vampírica es converteix en un acte ple de connotacions eròtiques (fotograma de la pel·lícula de Fischer de 1958)

NOTES

- (1) Propp, V. *Morfología del cuento*. Ob. Cit., pàg. 37 i ss.
- (2) Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras* (pàgs. 223-224). Fondo Cultural Económico. México
- (3) Referència anterior, pàg. 44.
- (4) Veg. Molina Foix (ref. anterior), pàgs. 22 i 52.
- (5) *Aplec Rondaies Mallorquines* (ob. cit. Tom XVII).
- (6) Veg. Zanquín N.: referència anterior, pàg. 396.
- (7) Referència anterior, pàgs. 30 i 50.
- (8) Referència anterior, pàg. 393.
- (9) Latorre, J.M. (1987). *El cine fantástico* (pàgs. 30-31). Colección por... Publicaciones Fábregat. Barcelona.

- (10) *Ibidem*, pàg. 85.
- (11) *Ibidem*, pàg. 238.
- (12) Lene, G. (1974). *El cine fantástico y sus mitologías*. Editorial Anagrama. Madrid.
- (13) Un estudi bastant complet de la pel·lícula de F.F. Coppola és el de Tomás Fernández Valenti (1994). *Libros Dirigido*. Colección Programa Doble. Dirigido por... S.L. Barcelona
- (14) Jung, C.G. *El hombre y sus símbolos*. (Cap. 1. *El acercamiento al inconsciente*). Ob. cit., pàg. 93.
- (15) Ob. cit., pàg. 120.
- (16) Veg. Molina Foix (ref. anterior), pàgs. 21 i 31.
- (17) *Aplec Rondaies Mallorquines* (ob. cit., Tom VII).

Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2
07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 80
Telefax: 971 17 24 01

JOAN C. RINCÓN VERDERA

Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears

Aranguren: educació moral, objectius i continguts



L'educació moral constitueix una peça clau en la formació integral de la personalitat humana. A la nostra època postmoderna, de gran pluralisme moral, la tasca que cal desenvolupar, ens diu Aranguren, és mantenir la solidaritat, principi fonamental de tota moral. Una solidaritat que quant a l'educació moral —una educació moral, normativa per a una societat secular, plural i canviant— s'ha de traduir en una educació d'actituds i prudencial perquè l'objecte propi de la reflexió moral és l'*èthos*, el caràcter o la personalitat moral formada a la vida per l'apropiació de possibilitats, mitjançant els bons hàbits, les virtuts adquirides voluntàriament i racionalment.

La personalitat moral és un concepte netament moral que Aranguren distingeix clarament del concepte pre-moral, *talante* o *páthos*. Aquesta és la forma natural que l'home té per fer la seva vida; li està donada, no depèn d'ell, sinó que són les pròpies estructures psicobiològiques que la hi donen. Per això, el *talante* és fonamental per construir la personalitat moral ja que és la realitat antropològica en què ens trobam i amb la qual cal comptar a l'hora de projectar i fer la seva particular forma de ser. El *talante*, a més, és la tonalitat anímica, l'ordre afectiu i sentimental amb el qual s'enfronta per naturalesa a la vida. La importància dels sentiments, del pla afectiu, a més de la raó, es fonamental en Aranguren.

Així doncs, Aranguren considera més significativa, des d'un punt de vista moral, la personalitat moral que els actes aïllats i els hàbits repetits per costum. L'*èthos*, com a tasca moral que tot home ha de fer, es fa evident des de la condició humana. La manera com ha de fer la seva vida està marcada pel contingut moral que ha triat. El *per què l'home ha de fer la seva vida* és una exigència natural, antropològica, mentre que *la manera com l'ha de fer* està marcada pels continguts morals, per la idea de l'home que es concebi i, conseqüentment, per l'escala de valors per la qual s'opta. Per a Aranguren, la vida no és la instància ètica decisiva, sinó el caràcter que s'ha adquirit a la vida: en definitiva, la vida tal com queda feta. L'educació moral d'Aranguren ha de ser eminentment pràctica i emmarcada dins la realitat social. La relació

entre el judici moral, la decisió ètica i l'acció responsable és íntima.

L'objectiu general de l'educació seria el desenvolupament harmònic de la personalitat moral, és a dir, el desenvolupament de la capacitat que la persona té d'obrar en llibertat i de dirigir-se voluntàriament vers seu bé, vers la bona vida, vers la seva perfecció mitjançant el compliment dels deures que li són exigits, independentment dels condicionaments i pressions socials que pugui tenir. Dit amb altres paraules, l'apropiació d'un estil de vida determinat coherent amb el seu pensament moral. Per tant, l'objectiu darrer de l'educació moral seria més bé el desenvolupament de formes i models de raonament que el cultiu d'una personalitat moral capaç de conductes i accions morals.

Una educació moral de caràcter normatiu i d'actituds, fonamentada en les virtuts, hauria de proposar-se, sobretot, segons el professor Aranguren:

1. Formar les capacitats i l'adquisició dels coneixements necessaris que capacitin l'educand per sotmetre i revisar críticament el codi moral vigent i els principis morals sobre els quals se sustenta, en un diàleg crític i creatiu amb l'entorn i la seva circumstància.
2. Desenvolupar la intel·ligència pràctica, el judici moral, la virtut prudencial, el tarannà moral necessari, per tal de crear noves pautes de comportament, nous patrons de vida, nous projectes contextualitzats que contribueixin a la creació d'una existència millor, quant al que és personal i social.
3. Establir la necessària coherència entre la decisió prudencial i l'acció moral.
4. Conscienciar l'alumnat que tan sols ell és el responsable darrer de les decisions morals que pren: responsabilitat moral personal i responsabilitat social.

Els continguts morals, lluny de ser una abstracció, pura formalitat, han d'estar ubicats en situacions concretes. Els continguts de la moral sorgeixen de la cultura, sempre segons l'accepció antropològicocultural, és a dir, dels modes de vida, dels estils de comportament, dels patrons existencials i també de la moral implicada en cada religió. Els valors sorgeixen per la concepció de

la vida, emergent o declinant, i la concepció de la vida està determinada històricament per la religió o per interpretacions religioses, tot això en relació amb l'experiència de la vida en el desenvolupament històric de les cultures obertes i, per tant, plurals. Els continguts morals, conseqüentment, han de referir-se als problemes morals plantejats en l'actualitat i dins cada comunitat.

Ara bé, com que l'objecte de l'ètica es l'*èthos* (caràcter o personalitat moral, apropiada de la vida mitjançant els actes i també els hàbits que queden incorporats en forma de virtuts al caràcter moral), el coneixement i la pràctica, en circumstàncies concretes de la vida, de les virtuts morals han de ser un contingut bàsic de l'educació moral: la moral s'ha d'entendre com l'acte de fer-se l'home a ell mateix mitjançant el *quefer* mundà de les virtuts que tendeixen a constituir-se com a punts centrals de la personalitat, de forma que sigui al seu voltant la manera com s'organitzarà aquesta personalitat.

L'home, ens diu el professor Aranguren, es pot definir com un animal de *possibilitats apropiades*. Hi ha una possibilitat, no obstant això, que està sempre constitutivament apropiada, tot i que problemàticament: la *felicitat*. Hi ha també d'altres possibilitats apropiables: els *béns*. D'aquests, alguns —els *deures*— són, a més, «apropiants». I la configuració moral de l'home és dur a bon port, per les apropiacions complides i arrelades, virtuts i vicis. Per a Aranguren, la virtut és una possessió, però no donada per naturalesa, sinó adquirida per lliure elecció. Aquesta elecció es fa d'acord amb una norma, rectitud de la intel·ligència, que es concreta prudencialment: la recta elecció del que s'ha de fer, el terme mitjà entre l'excés i el defecte.

La virtut, a més, és també la força moral. Les virtuts són una força. Ara bé, quan es mecanitzen, quan perden el seu sentit positivament moral i es redueixen a simples hàbits psíquics, quan les virtuts perden la seva ordenació vers el bé i es degraden com a simples pràctiques, aleshores es poden tornar contra l'home. Perquè la pràctica de la virtut, buidada del seu sentit, ja no és virtut, sinó virtut-mania. La virtut per la virtut segons el mode estoic, la sufocació de certes virtuts per hipertròfia d'altres i el seu automatisme són alguns dels perills que amenacen la vida moral i que una correcta educació moral ha d'analitzar críticament.

Aranguren distingeix entre les virtuts intel·lectuals i les virtuts ètiques o morals. Les primeres són ambivalents, mentre que les segones sempre són bones. Així doncs, el concepte de virtut fa referència més a les virtuts morals que a les virtuts intel·lectuals. Les quatre virtuts fonamentals són les cardinals: 1) determinació racional del bé (prudència o intel·ligència pràctica); 2) institució del bé (justícia); 3) fermesa per adherir-s'hi (fortalesa); 4) i moderació per no deixar-se arrossegar pel seu contrari, el mal (templança). La resta de les vir-

tuts es poden considerar fruit i efecte del compliment d'aquestes en la vida social.

No obstant això, per a Aranguren els temes que s'han de plantejar en una veritable educació moral són: 1) els problemes vius de la nostra societat; 2) i les virtuts que més necessita el temps actual, és a dir, les virtuts per a la resolució dels conflictes que l'home i la societat tenen plantejats. La moralització no ha de consistir a crear o elaborar novament un perfecte quadre de virtuts per transmetre d'una forma acrítica. Cal reaccionar contra el corrent sistemàtic i donar vida autèntica a les virtuts, per tant, cal treure-les de l'encasellament en què, una mica rutinàriament, s'acostuma a posar-les, i fer veure que, en realitat, transcendeixen tots els quadres, perquè, com a manifestació que són d'un *èthos* unitari, es troben, més enllà de totes les classificacions, estretament vinculades entre sí.

D'altra banda, continua afirmant Aranguren, com a reacció enfront del refugi en la virtut privada i individualista, cal donar tota la importància que té a la virtut de contingut més social: la justícia. L'home moral del nostre temps, i molt particularment el cristià, ha de prendre, per damunt ell i com a principal, la tasca de la lluita per la justícia. Ningú no pot romandre neutral davant la seva demanda. Qui no milita en pro de la justícia, en realitat ha triat de forma inhibidora, que és la pitjor manera de triar, la injustícia. La consciència i assumpte de totes les nostres responsabilitats és una de les virtuts més necessàries per a l'home d'avui. ♦

BIBLIOGRAFIA

- «Ètica», *Revista de Occidente*, Madrid, 1958.
- La ética de Ortega*, Taurus, Madrid, 1958.
- La juventud europea y otros ensayos*, Seix Barral, Barcelona, 1961.
- Ética y Política*, Guadarrama, Madrid, 1963.
- La comunicación humana*, Guadarrama, Madrid, 1965.
- Lo que sabemos de moral*, Gregorio del Toro, Madrid, 1967.
- El marxismo como moral*, Alianza, Madrid, 1968.
- El problema universitario*, Nova Terra, Barcelona, 1968.
- Moralidades de hoy y de mañana*, Taurus, Madrid, 1973.
- 1975.
- Talante, Juventud y Moral*, Paulinas, Madrid, 1975.
- Planificación educativa*, Nova Terra, Barcelona, 1975.
- Bajo el signo de la juventud*, Salvat, Madrid, 1982.
- Propuestas morales*, Tecnos, Madrid, 1983.
- El buen talante*, Tecnos, Madrid, 1985.
- Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*, Tecnos, Madrid, 1987.
- Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Tecnos, Madrid, 1988.

MIQUEL CATANY i ALBERT CATALAN

(Professors de Biologia i Geologia a l'educació secundària i professors al CAP de Ciències de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears)

La formació inicial del professorat de ciències en la secundària: problemes i propostes

Introducció



durant la dècada dels vuitanta, i de forma paral·lela al procés de reforma educativa que s'estava desenvolupant, es va debatre un dels aspectes més problemàtics relacionat amb ella: la formació del professorat, a partir de la convicció generalitzada que sense uns bons professionals, juntament amb altres factors, no és concebible cap reforma ni es pot millorar la qualitat de l'ensenyament. Així, per alguns autors, els professors són «les figures centrals de l'activitat curricular, ja que són els que executen i han de formular judicis basats en els seus coneixements i experiència, així com en les exigències de les situacions pràctiques» (Carr i Kemmis, 1988). Coherentment amb això, es va desenvolupar des dels àmbits institucionals i no institucionals una preocupació per les formacions inicial i permanent del professorat, que es considerava necessari revisar en profunditat amb l'objectiu d'adaptar-les a aquest nou perfil del docent, que, dit breument, correspon al d'un professional reflexiu.

A continuació intentarem esbossar les característiques que, coincidint amb altres autors, consideram adequades per a la formació inicial (FI) del professorat de Ciències. A partir d'aquesta referència, revisarem breument la resposta general que s'ofereix o es perfila. Finalment, exposarem les característiques d'una experiència realitzada a l'ICE de la Universitat de les Illes Balears.

Quina formació inicial?

La formació inicial d'un docent constitueix la primera fase de l'adquisició d'un saber professional que, de fet, es configura i modifica al llarg de tota la vida del professor o professora.

D'acord amb Gunstone (1993), qualsevol formació inicial hauria de considerar:

1. Les necessitats del futur professor/a, per la qual cosa aquestes s'haurien de tenir en compte a l'hora de planificar i posar en pràctica el programa, i aquest hauria de canviar en funció del seu desenvolupament.

2. Que el futur professor és un aprenent que construeix activament formes d'ensenyar i aprendre basades en experiències personals i fortament influïdes pels seus coneixements previs a la incorporació a la formació inicial.

3. Que la transició d'aprenent a professor és fonamental i presenta moltes dificultats, i es veu afavorida quan l'estudiant de professor treballa de forma coordinada amb els col·legues.

Per determinar quines són les necessitats del futur professor, s'han de tenir presents els problemes amb els quals s'haurà d'enfrontar. L'activitat professional d'un professor es desenvolupa en diferents àmbits: àmbit curricular, àmbit d'aula i àmbit de centre. Tot i que els diversos àmbits poden presentar problemes específics, normalment els problemes amb els quals s'haurà d'enfrontar un professor no pertanyen específicament a cap àmbit en concret. Per exemple, els problemes relacionats amb la programació no són exclusivament de l'àmbit curricular, ja que també estan relacionats amb els problemes de l'aula i del centre.

Esteve (1997) afirma que els principals problemes amb els quals s'ha d'enfrontar un professor novell són:

1. Problemes relacionats amb la identificació de si mateix: durant els primers anys d'exercici professional, és molt important anar desenvolupant una determinada identitat professional.

2. Problemes derivats de la feina a classe: problemes de disciplina. Diversos estudis demostren que per a una majoria de professors novells els problemes de disciplina són percebuts com a molt importants.

3. Problemes derivats de les activitats d'ensenyament-aprenentatge: dins aquest apartat s'inclouen els problemes didàctics.

D'altra banda, cal considerar que la forma d'aprendre del professor no és diferent de la dels alumnes: els professors, novells o no, construeixen activament el coneixement professional a partir de la interacció entre les experiències personals i els coneixements adquirits prèviament a la incorporació a la formació inicial. En



aquest sentit, és convenient recordar la proposta de Gil (1990) en relació amb els que haurien de ser els objectius de la formació del professorat, especialment en el cas de les Ciències de la Naturalesa:

1. Adquirir una formació no superficial en la disciplina corresponent.
2. Qüestionar les idees de «sentit comú» sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la matèria.
3. Adquirir coneixements teòrics sobre l'aprenentatge de la matèria.
4. Conèixer les limitacions de l'ensenyament habitual per transmissió de coneixements («llició magistral»).
5. Saber transformar els continguts en programes d'activitats problemàtiques estimulants, a través de les quals els estudiants puguin construir coneixements, adquirir habilitats i transformar la visió del món.
6. Saber dirigir les activitats dels alumnes.
7. Saber avaluar.

Per respondre aquests requeriments i construir un coneixement professional adequat, és necessari tenir una teoria coherent, però no rígida i dogmàtica sinó flexible. Una teoria que ens permeti guiar-nos però que sigui prou adaptable perquè, a través de la interacció amb la pràctica, es pugui revisar contínuament.

Naturalment, els coneixements, destreses, habilitats i actituds que necessita un professor o una professora de Ciències hauran de ser conseqüència de les característiques que es consideren adequades per a l'ensenyament d'aquestes, de la visió de la ciència, etc. Però això no significa tan sols proposar l'adquisició d'unes determinades capacitats, sinó que és particularment important la mateixa forma en què s'adquireixen si es vol assolir un determinat perfil professional. En altres paraules, resultaria ineficaç, a més d'incongruent, pretendre formar un professorat crític i reflexiu a través d'un model transmissiu de formació, plantejar la importància de l'atenció a les idees prèvies dels alumnes sense atendre les característiques del mateix pensament del professor, subratllar la importància de la interacció entre teoria i pràctica mitjançant una formació inicial en què la pràctica fos escassa o se subordinàs a la teoria, etc.

Convé recordar que l'ensenyament de les Ciències que majoritàriament es desenvolupa a les nostres aules respon a una visió errònia de la ciència i de l'activitat científica. Es tracta fonamentalment d'una ciència concebuda com a arxiu o cos de coneixements considerats vertaders i definitius, i amb l'inductivisme com a mecanisme fonamental de la seva producció. També respon a una visió errònia de la forma en què es produeix l'aprenentatge, segons la qual els alumnes, suposadament desprovists d'idees prèvies sobre la matèria, aprendrien ciència amb la simple condició que aquesta els fos presentada de forma clara i ordenada.

Davant aquestes concepcions, la investigació ha posat de manifest una nova forma de considerar el coneixement

científic i una nova comprensió de la forma com aprenen els éssers humans.

Així, la ciència es considera actualment com un procés col·lectiu i obert de producció de coneixements, que comença amb el plantejament de problemes i opera a través de la formulació d'hipòtesis i deduccions, les quals es verifiquen a través de l'observació i/o l'experimentació. El coneixement científic té un caràcter públic i és, per tant, verificable i criticable. Aquest procés de producció de coneixements es troba socialment i històricament condicionat.

Quant a l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències, s'accepta de forma general que els alumnes —i els humans en general— tenen idees prèvies sobre els aspectes més variats de la naturalesa, que provenen fonamentalment de la «interacció espontània amb l'entorn quotidià i serveixen, sobretot, per predir "la conducta" d'aquest entorn» (Pozo, 1989). Aquesta consideració bàsica fonamenta un model didàctic, denominat de canvi conceptual, metodològic i actitudinal, que emfatitza la importància de tenir en compte aquestes idees prèvies com a punt de partida dels nous aprenentatges. Aquests dependran de l'activitat del mateix alumne, que, a través de les situacions i propostes adequades, modificarà i ampliarà els esquemes de coneixement.

Aquestes concepcions sobre la naturalesa de la ciència i sobre les característiques del seu ensenyament i aprenentatge haurien de constituir el condicionant fonamental del model de formació inicial del professorat que s'elegeixi.

Un altre aspecte important d'una adequada formació inicial del professorat de Ciències (i, de fet, de qualsevol àrea) és que ha de permetre una transició d'aprenent a professor que eviti el «xoc de la realitat» (Veenman, 1984), ja que s'ha de considerar que el futur professor entrarà en contacte amb una realitat que desconeix com a docent, però sobre la qual té nombroses idees, en gran part adquirides de forma irreflexiva al llarg de la seva experiència com a alumne. Per aquest motiu, també la FI hauria de proposar-se el canvi conceptual, metodològic i actitudinal, en aquest cas dels futurs docents. I és aquí on adquireix sentit fonamental la figura del tutor o tutora de pràctiques. No obstant això, perquè el tutor, un professor amb experiència, pugui tutelar adequadament els professors novells, necessitarà també ell mateix un procés de formació que l'obligui a revisar la pràctica professional. En aquest sentit, Hernández (1992) proposa una formació dels tutors que inclogui:

— El coneixement del model de formació inicial del professorat de secundària, en aquest cas de l'àrea de Ciències de la Naturalesa.

— Una fonamentació psicosociopedagògica semblant, almenys, a la que reben els professors aprenents.

— Una formació en acció tutorial de professors aprenents.

— Una formació en didàctica específica de la disciplina o àrea corresponent, en aquest cas de Ciències de la Naturalesa (Física, Química, Biologia i Geologia).

— Un coneixement i acord sobre els criteris comuns per a la realització i avaluació de les pràctiques docents.

No obstant això, encara que la FI compleixi totes les exigències apuntades, no hem d'oblidar que, fins i tot en el millor dels casos, no pot proporcionar tots els coneixements, habilitats, etc., necessaris per exercir la professió docent. I això per diverses raons, entre les quals es pot destacar l'avenç en el coneixement que s'imparteix, així com en psicologia, pedagogia, didàctica, etc., la qual cosa obliga a renovar el contingut que s'ha d'ensenyar i també la forma d'ensenyar-lo. Però, a més, les mateixes situacions reals en què es desenvolupa l'ensenyament fan inviable l'adopció de models estàndards que puguin aplicar-se com una recepta a qualsevol centre, a qualsevol grup d'alumnes, a qualsevol context sociocultural... I, per això, en lloc de disposar de suposades solucions generals, els professors hauran d'adquirir una teoria que orienti, actualitzi i doni rigor a una permanent indagació sobre realitats concretes i a un qüestionament de les pròpies concepcions (Brincones, 1990).

Realitat i futur

El model de FI que hem exposat suposa un canvi bastant radical en relació amb l'actual situació. Els responsables polítics de la administració anterior (ja que l'actual no se sap què pretén) definiren clarament quin hauria de ser el model a seguir: en lloc d'un model alternatiu al CAP actual, dissenyaren un nou «CAP», el Curs de Qualificació Pedagògica (CQP), però més llarg. Bàsicament, la diferència entre el CAP i el CQP rau en la durada. El CAP dura devers 100 hores, mentre que el CQP es preveu que tenguí una durada entre 600 i 700 hores. Evidentment, això permetrà que puguin impartir-se més continguts i de forma més lenta. Ara bé, aquest fet no determina que s'imparteixin millor, d'acord amb les necessitats dels aprenents, etc., per evitar els errors que s'han comès en el CAP.

Tot i els esforços realitzats en algunes universitats, la formació inicial del professorat de Ciències de secundària realitzada a través del CAP continua tenint en general els següents defectes: massificació de l'alumnat, provisionalitat i falta de cohesió de l'equip docent, escassa preparació dels tutors de pràctiques, durada insuficient del període de formació inicial, formació científica bàsica inadequada per a la docència, desconexió entre la formació científica i la psicopedagògica-didàctica, tractament insuficient de la didàctica específica i desconexió d'aquesta respecte a altres components de la formació inicial, seqüencialitat i desconexió entre la formació inicial teòrica i les pràctiques a centres.

Doncs bé, en aquest sentit, hi ha el risc cert que el CQP pugui arribar a ser «més del mateix». No obstant això, com que no sembla proposar-se una altra alternativa, s'haurien de realitzar els esforços necessaris per, tot i les limitacions del CQP, intentar resoldre algun dels problemes apuntats. Segons la nostra opinió, atès que els continguts que es fixen per al CQP no són substancialment diferents als del CAP, a l'hora de dissenyar el curs s'hauria d'atendre de forma especial el paper de la didàctica específica i la relació entre la teoria i la pràctica (Esteve, 1997).

Per reflexionar sobre ambdós aspectes, és necessari començar per les característiques del coneixement professional del professor de Ciències, que no pot reduir-se a la suma de coneixements científics i coneixements psicopedagògics (Furió, Pessoa i Salcedo, 1992), com s'ha plantejat en la majoria de cursos de formació, ja que la simple suma d'uns i altres no en determina la integració. Aquesta tan sols es pot donar a partir dels problemes amb els quals s'ha d'enfrontar un professional de l'ensenyament, que no són problemes científics, psicològics, pedagògics, sociològics, etc., aïllats o simplement sumats, sinó problemes de característiques especials (Esteve, 1997), entre els quals hi ha **problemes didàctics** que integren diversos nivells: els relacionats amb l'ensenyament de la ciència i els relacionats amb el seu aprenentatge.

Així doncs, el coneixement professional del professor de Ciències s'ha de constituir, en gran mesura, entorn dels problemes didàctics i ha de conduir a l'elaboració d'un cos coherent de coneixements: la didàctica específica, ja que, com plantegen Gil et al. (1991), «és l'existència d'una problemàtica i d'un cos de coneixements específic, la que fa possible la integració d'aportacions que provenen d'altres camps; aportacions que adquireixen sentit en la mesura que poden donar resposta a problemes plantejats en el propi domini».

El segon aspecte essencial en la formació inicial del professorat de Ciències, i en general de tot el professorat, hauria de ser el de la relació teoria-pràctica, insatisfactòria segons posen de manifest de forma reiterada les enquestes a alumnes del CAP en diverses universitats, fet que podem certificar amb la nostra experiència com a docents en el CAP. Com ha indicat Gimeno (1990), la pràctica docent té un caràcter socialitzat, a diferència de l'enfocament individualista predominant en la formació de professors. Per aquest motiu, resultarà essencial el paper de les pràctiques en la formació inicial, com a mitjà d'aproximació a la realitat de la docència i com a origen dels problemes que han d'il·luminar la reflexió teòrica.

La interacció entre la formació teòrica i la pràctica ha de condicionar l'organització del procés de formació inicial, amb l'objectiu de permetre una pràctica fonamentada teòricament, però també perquè sigui possible

la reflexió sobre la teoria a partir de la problemàtica real de l'ensenyament. Per això, s'hauria d'implicar més els professors tutors en la formació teòrica (permetent-los un coneixement detallat del seu contingut i recollint-ne les aportacions) i establir espais de reflexió i anàlisi conjunta sobre el desenvolupament de les pràctiques. Una experiència en aquest sentit, encara que molt limitada pels diversos factors que condicionen el CAP actual, es comenta seguidament.

Una experiència de formació inicial

Sens dubte, les limitacions pressupostàries i organitzatives de l'actual CAP constitueixen una greu limitació per configurar una formació inicial amb característiques com les apuntades. No obstant això, creim possible introduir algunes modificacions interessants en el disseny de l'actual CAP que l'aproximin en certa mesura al model desitjable. I en aquesta línia s'ha mogut en els últims anys el realitzat per l'ICE de la Universitat de les Illes Balears, en el qual participam com a professors de Didàctica de les Ciències, juntament amb el professor Agustí Vergés, així com en un seminari de formació de tutors del CAP, les característiques del qual creim pertinent exposar pel seu possible valor com a referència.

Els antecedents de l'experiència de formació realitzada el curs 1996/97 s'han de cercar, per una part, en l'esforç realitzat durant els últims cursos per la direcció de l'ICE i la coordinació del CAP per modificar, d'acord amb els suggeriments dels diversos col·laboradors, alguns aspectes importants del disseny del curs i per aplegar els fons necessaris amb els quals poder realitzar un seminari de formació dels tutors de pràctiques del CAP. Per una altra part, els autors coordinam des de l'any 1992 un grup de professors de secundària (grup FIPS) que treballa en el disseny d'un model alternatiu de formació inicial per al professorat de Ciències de secundària, així com en el desenvolupament curricular d'aquesta àrea.

D'aquesta manera, a partir del curs 1994/95, i durant els dos següents, s'ha fet paral·lelament a la realització del CAP un seminari de tutors del CAP, el disseny del qual s'ha anat modificant fins al corresponent al curs 1996/97, del qual parlarem a continuació.

En primer lloc, s'ha d'indicar que els alumnes del CAP de Ciències (i els de la resta d'especialitats) realitzen, durant el primer trimestre del curs, un cicle de formació teòrica que consta de quatre mòduls:

1. Seminari inicial (3 hores).
2. Psicologia de l'adolescència (12 hores).
3. Programació i didàctica de l'àrea (18 hores).
4. Didàctica específica de l'àrea (10 hores).

El segon cicle, corresponent al **pràcticum**, es realitza en un centre de secundària i la durada aproximada és de 50 hores.

Per la seva part, el curs-seminari de tutors de pràctiques del CAP tingué lloc entre els mesos de gener i abril de 1997, coincidint precisament amb el desenvolupament de les pràctiques als instituts. La major part dels tutors participants ja havien assistit a les activitats formatives desenvolupades els dos cursos anteriors, per la qual cosa hi havia ja un cert grau de coneixement sobre la problemàtica de la formació inicial, la funció de les pràctiques i el paper del tutor en elles. Per això, el seminari realitzat el curs 1996/97 es va orientar cap a l'aprofundiment en els problemes tractats i a la reflexió, junt amb els alumnes, sobre el desenvolupament de les pràctiques. En concret, els objectius generals plantejats són els següents:

A) Tractar els problemes concrets de la didàctica específica.

B) Realitzar un seguiment i una avaluació de les pràctiques, dins un plantejament de reflexió-acció.

C) Possibilitar el contrast de valoracions entre els tutors i els alumnes en pràctiques, amb l'objectiu d'adoptar decisions conjuntes en relació amb l'actual edició del curs i també amb futures.

Per això, i considerant les limitacions (de recursos, de temps, d'organització) existents, es va optar per un plantejament en el qual els tutors de l'àrea de Ciències (la resta va desenvolupar un model similar) realitzassin sessions separades i conjuntes amb els mateixos professors en pràctiques, d'acord amb el següent esquema general:

Fase	Data	Contingut general
I	Gener de 1997	«La didàctica específica en la formació del professorat»
II	Febrer de 1997	«Desenvolupament de les pràctiques del CAP»
III	Abril de 1997	«Avaluació final de les pràctiques del CAP»

Aquestes sessions amb els tutors es coordinaren amb les corresponents sessions de seguiment realitzades amb els alumnes del CAP, de forma que la primera i tercera sessió varen tenir lloc per separat i la segona conjuntament.¹

TUTORS DEL CAP ALUMNES DEL CAP

Ia SESSIÓ (GENER) «LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT»

Objectius:

- Conèixer els continguts de la formació en Didàctica de les Ciències en el CAP.
- Aportar suggeriments per a la formació didàctica dels alumnes del CAP.
- Proposar criteris per al disseny del CQP.
- Valorar el desenvolupament de les pràctiques del CAP.

1a SESSIÓ (GENER) **«DESENVOLUPAMENT DE LES PRÀCTIQUES DEL CAP»**

Objectius:

- Reflexionar sobre l'organització escolar.
- Analitzar la planificació i la dinàmica del departament.
- Valorar el desenvolupament de les pràctiques del CAP.
- Aprofundir en la reflexió sobre la Didàctica de les Ciències.

**TUTORS I ALUMNES DEL CAP**

2a SESSIÓ (FEBRER) **«DESENVOLUPAMENT DE LES PRÀCTIQUES DEL CAP»**

Objectius:

- Analitzar la feina a l'aula.
- Analitzar la intervenció de l'alumne en pràctiques.
- Valorar la relació entre la teoria i la pràctica en el CAP.

TUTORS DEL CAP
ALUMNES DEL CAP

3a SESSIÓ (ABRIL) **«AVALUACIÓ FINAL DE LES PRÀCTIQUES DEL CAP»**

Objectius:

- Conèixer el resultat de l'avaluació sumativa de les pràctiques.
- Valorar-ne el resultat.
- Proposar suggeriments per al disseny de futurs cursos.

3a SESSIÓ (ABRIL) **«AVALUACIÓ FINAL DE LES PRÀCTIQUES DEL CAP»**

Objectius:

- Conèixer el resultat de l'avaluació sumativa de les pràctiques.
- Valorar-ne el resultat.

- Proposar suggeriments per al disseny de futurs cursos.

La metodologia adoptada es desenvolupa a través d'un programa d'activitats que es realitzen de forma individual o en equip per, a continuació, debatre les respostes en gran grup. Com a exemple, es mostren algunes de les activitats proposades en les diverses sessions. Així, en la primera sessió amb els alumnes, es proposa la resposta individual, per a una posterior valoració i anàlisi col·lectiva, de qüestionaris com aquest:

QÜESTIONARI DEPARTAMENT DE CIÈNCIES

Aquestes són algunes de les tasques que es poden realitzar en el Departament de Ciències. Valora'n el grau de realització en funció del que has observat (1: totalment en desacord; 2: en desacord; 3: parcialment d'acord; 4: d'acord; 5: totalment d'acord):

1 2 3 4 5

1. S'elabora totalment o parcialment la programació d'aula
2. Es coordina l'activitat dels membres del departament
3. Es fixen criteris per a l'avaluació dels alumnes
4. Es discuteixen els criteris metodològics
5. S'intenta establir un model didàctic comú
6. S'elaboren materials complementaris per a ús de l'alumnat
7. Es seleccionen els recursos didàctics
8. Es promou la innovació didàctica i/o la investigació educativa

9. Es programen i realitzen activitats complementàries
10. Es fixa la programació dels temes transversals
11. Es preveuen criteris per avaluar la pràctica docent
12. S'elabora la programació anual i la memòria final

En un altre moment de la sessió es presenten tres models d'ensenyament/aprenentatge, a través de la descripció de la pràctica de tres professors imaginaris, i se sol·licita a continuació que decideixin quin correspon, a grans trets, al que observen durant les pràctiques. D'aquesta manera s'afavoreix una reflexió crítica sobre les diverses opcions, els problemes que plantegen, la forma de superar-los, etc.

En la sessió conjunta de tutors i professors en pràctiques es planteja, entre altres, la següent activitat:

Un dels objectius de les pràctiques del CAP és la intervenció a l'aula, a través del disseny i el desenvolupament pràctic d'una unitat didàctica. Us proposam que, en primer lloc, reflexioneu sobre els principals problemes que us heu trobat a l'hora de dissenyar, aplicar i avaluar la unitat didàctica. A continuació es realitzarà una posada en comú i una reflexió sobre les causes d'aquests problemes.

(Aquí es proporciona als assistents una llista oberta de problemes que es plantegen en les fases preactiva, activa i postactiva de la unitat.)

D'aquesta manera es planteja una reflexió crítica i contrastada sobre el desenvolupament de les pràctiques, de la qual es poden extreure propostes per a la seva modificació i adequació, de cara a altres edicions.

L'avaluació de la fase de pràctiques es realitza en dos moments: durant el mes de febrer (avaluació formativa realitzada conjuntament pels alumnes i els tutors) i durant el mes d'abril, en la tercera i última sessió de seguiment de les pràctiques (avaluació sumativa realitzada sobre la base de qüestionaris contestats pels participants —tutors dels professors en pràctiques i alumnes del centre—, que permeten una triangulació).

De forma general, la realització d'aquest curs-semi-nari de tutors del CAP, amb l'enfocament adoptat (separació per àrees, simultaneïtat amb les pràctiques; sessions conjuntes i separades amb els alumnes; avaluació formativa i sumativa), es pot qualificar de molt encertada, com de forma reiterada varen posar de manifest els diversos participants i pel valor dels suggeriments realitzats pels assistents al llarg de les sessions. Tot i que només representa una temptativa molt limitada d'adoptar un nou enfocament en la formació del professorat, consideram que constitueix una via prometedora a desenvolupar, de cara a la posada en funcionament del nou model de formació inicial del professorat de secundària en l'àrea de Ciències.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BRINCONES, I. (1990): *La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria*. Madrid. ICE de la UAM.

CARR, W. i KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.

ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel educación.

FURIÓ, C., PESSOA, A.M. i SALCEDO (1992): «La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas específicas». *Investigación en la escuela*, 16, 7-23.

GENE, A. i GIL, D. (1987): «Tres principios básicos en el diseño de la formación del profesorado». *Andecha Pedagógica*, 18, 28-30.

GIL, D. (1990). *Por una autoformación permanente efectiva. La formación de formadores en Didáctica de las Ciencias*. Nou Llibres, València.

GIL, D., CARRASCOSA, J., FURIÓ, C. i MARTÍNEZ-TORRE-GROSA, J. (1991): *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Cuadernos de educación, 5. Barcelona. ICE-Horsori.

GIMENO, J. (1990): «El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente». *La formación de formadores en Didáctica de las Ciencias*. València. Nau.

GUNSTONE, R.F. [et al.] (1993): «A case Study Exploration of Development in Preservice Science Teachers». *Science Education*, 77(1), 47-73.

HERNÁNDEZ, J. (1992): «Los Tutores en la formación inicial del profesorado de Secundaria». *Alternativas para una reforma en la Formación Inicial*. Bilbao. Universidad del País Vasco.

HEWSON, P.W. i HEWSON, M. (1988): «Science teacher's conceptions of teaching: Implications for teacher education». *Int. J. Sc. Educ.*, 9(4), 425-440.

POZO, I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.

VEENMAN, S. (1984): «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

NOTES

(1) De fet, hauria resultat desitjable que totes les sessions haguessin estat conjuntes, però diversos problemes organitzatius ho varen impedir.

TALLER GRÀFIC RAMON



La Bona Impressió

JAUME BALMES, 43
TEL. 971 75 44 32
FAX 971 20 70 13
07004 PALMA - MALLORCA

E-mail: tgramon@mx3.redestb.es
<http://www.redestb.es/personal/tgramon>

**Treballs
d'alta qualitat**

JOAQUÍN VALDIVIELSO NAVARRO
Departament de Filosofia (UIB)

Els sense terra: un projecte pedagògic per al segle XXI



Entre el 28 i el 31 de juliol de 1997 es va celebrar al Campus de la UNB (Universitat Nacional de Brasília) el 1r Encontro Nacional d'Educadors de la Reforma Agrária (ENERA). Sota el lema «Amb escola, terra i dignitat» es varen reunir més de 600 delegats de tot Brasil. Organitzat pel Moviment Nacional de Treballadors Rurals Sense Terra (MST), conjuntament amb Unicef, la UNB i la Unesco, l'acte va superar totes les expectatives i va esdevenir, no tan sols en àmbits acadèmics, un esdeveniment d'àmplia repercussió nacional que va ocupar, fins i tot, un lloc destacat als mitjans de comunicació més importants. Entendre el projecte pedagògic exposat a ENERA passa per situar-ho dins la ideologia del MST i dins el context propi de la realitat brasilera.

Brasil és un dels països amb més desigualtats socials a pesar que és un dels més rics en recursos de tota mena. Al camp, segons el Banc Mundial, el 0,83 dels propietaris posseeix el 43% de les terres cultivables i, encara que el que es produeix és suficient per alimentar dues vegades la població total del país,¹ 32 milions de brasilers viuen subalimentats, dues terceres parts dels quals són obrers agrícoles i petits camperols. A partir dels anys 70, coincidint amb determinades polítiques econòmiques, la desigualtat, històrica, arriba a índexs desconeguts abans.

Dins aquest context, recollint aspiracions de la població rural pobra, que podríem dir universals (terra, justícia social, educació, etc.), partint d'una llarga tradició de lluita camperola, i amb el suport de l'església catòlica² i del partit comunista, es va crear, l'any 1979, el MST. Trobam, sota aquestes sigles, quasi 5 milions de persones, famílies de camperols, dutes a l'atur a causa de la transformació que s'opera al sector primari els darrers anys.³

L'objectiu bàsic del MST és aconseguir la Reforma Agrária. Una redistribució de la terra n'augmentaria, segons ells, la productivitat, a la vegada que eliminaria greus injustícies. L'estratègia per aconseguir-ho: ocupació de terres improductives a *fazendas*, o grans propietats; primer, com a «campament», amb la idea de pressionar el govern perquè negociï amb els *fazendeiros*, o terratinents; segon, com a «assentament», establerts com a cooperati-

ves amb certes garanties, després d'haver aconseguit títols de propietat. No sempre les accions tenen èxit, sovint les ocupacions acaben en tragèdia, ja que els *fazendeiros* protegeixen la seva propietat contractant pistolers o, fins i tot, gràcies a la Policia Militar,⁴ i tenen, en cas de violència, total impunitat davant els jutges.

El cert és que els Sense Terra s'han guanyat les simpaties del poble brasiler,⁵ del *mass media*, dintre i fora del país,⁶ dels intel·lectuals i artistes⁷ i, fins i tot, del Papa.⁸ El MST és vist com una força autònoma⁹ i tots els partits de centreesquerra li donen suport públicament. Però, el *lobby* dels grans latifundistes, els ruralistes, controla directament una tercera part del Congrés Nacional i el govern actual de F. Henrique Cardoso no dona mostres de tenir possibilitat ni voluntat d'acometre la problemàtica de la Reforma Agrária de forma que satisfaci mínimament les aspiracions del MST.

Paolo Freire, en un vídeo que es va mostrar a ENERA, contava que un dia va escoltar les següents paraules a un agricultor: «un dia, per força del nostre treball, tallam el filferro, però quan entram descobrim un altre filferro, el de la ignorància». De fet, un dels crims de guerra del MST diu, «*Só terra, não basta*». Això es fa obvi quan hom indaga una mica el que passa als assentaments: un 47% del 600 mil adults és analfabet, un 15% alfabet incomplet; als campaments és encara pitjor. «És terrible créixer sense saber llegir ni escriure», va dir emocionat José Rainha,¹⁰ líder del MST, a la seva xerrada, recordant com fins als 16 anys no va tenir l'oportunitat d'aprendre'n. Intentant evitar això i a partir de la idea que «tan important com trencar la tanca, és construir una escola» el primer que es fa en una ocupació és cercar ubicació per a l'escola. Malgrat totes les limitacions, ja hi ha mil escoles als assentaments i campaments, 50 mil nins escolaritzats, 2 mil mestres a primària i 500 monitors per a educació secundària i d'adults. En aquest camp, l'èxit és incontestable: en els sis primers mesos de 1997 s'han alfabetitzat 7 mil adults, mentre que el govern federal (nacional) amb tota la seva infraestructura, durant tot el 1996, en va alfabetitzar només 10 mil.

João Pedro Stédile, juntament amb Rainha, cap visible del MST, diu: «fem feina a partir dels conceptes desenvolupats per Paolo Freire,¹¹ amb aquella idea de la pràctica, de la teoria i de la pràctica, d'integrar el nin en el seu medi».¹² La idea és crear una nova societat, «rompre les cadenes de l'esclavitud de la ignorància», a partir de dos tipus de principis:

Principis filosòfics. L'educació entesa per a la transformació social (de classe, d'acció, oberta al món), per al treball i la cooperació, dirigida a totes les dimensions de la persona humana, dels valors humanistes i socialistes, com a procés permanent de formació i transformació humana.

Principis pedagògics (entre d'altres). Relació entre teoria i pràctica; combinació metodològica entre el procés de capacitació i d'ensenyament; la realitat com a base de la producció del coneixement; continguts formatius útils socialment; formació per i per al treball; vincle orgànic entre processos educatius i processos polítics, econòmics i culturals; gestió democràtica; autoorganització dels estudiants; formació permanent dels educadors i creació de col·lectius pedagògics.

Els punts principals de la proposta del MST, a l'àrea de l'Educació Formal, a partir d'aquests principis es podrien resumir així: preparar el nin per al treball al medi rural; capacitar-lo per a la cooperació; la direcció de l'escola ha de ser col·lectiva i democràtica; l'escola reflectirà i qualificarà les experiències del treball productiu dels nins als assentaments; l'ensenyament partirà de la pràctica per arribar al coneixement científic de la realitat.

L'educació del MST té tres grans fronts de treball: 1) educar en els assentaments amb quatre projectes diferents (educació infantil 1 i 2, joves i adults); 2) als campaments, amb el projecte Escola Itinerant (allà on no hi ha escoles, i 3) formació dels educadors (on s'inscriu ENERA).

Aquests principis i projectes s'orienten cap a dos grans objectius. Un, que podríem dir de «formació tècnica», dirigit a l'ensenyament de procediments agrícoles als nins des de molt petits, a partir de l'exemple de la pròpia realitat viscuda, valorant l'home del medi rural, en lluita per revertir la tendència dominant d'exaltació de la ciutat. Un altre, de «formació política»: a l'escola es viu una nova ètica política, de participació, mobilització i militància, fomentades contínuament amb festes, celebracions, marxes i actes culturals molt variats.

La preocupació constant per l'educació ja ha dut al moviment a guanyar el premi Itaú/Unicef amb el projecte «Per una escola pública de qualitat als assentaments». Avui compta amb el suport incondicional de la CPT, encara que l'Església va perdent influència d'ençà que el MST es va convertint en aglutinador dels partits polítics i sindicats més progressistes.

ENERA va mostrar el tipus de societat que hi ha darrere el projecte pedagògic del MST. Molta música,

ball, teatre i poesia barrejats amb protestes i manifestacions d'indignació contra les polítiques neoliberals del govern Cardoso.

Els delegats mateixos semblaven molt diferents dels professors que acostumen a freqüentar una universitat en dies normals. Des de pedagogs formats als EUA o a Europa fins a camperols dedicats a tasques alfabetitzadores formaven les delegacions vengudes de tots els racons d'un país de dimensions continentals. Tot es va tenyir del vermell de les seves banderes i l'alegria que transmetien feia difícil imaginar la situació en què es troben en la majoria de casos als assentaments i campaments: sous ínfims, falta de mitjans i de suport institucional, inexistència d'infraestructures bàsiques... Les imatges de Freire, del Che Guevara, José Martí o Anton Makarenko destacaven a la iconografia de l'acte; aquesta, amb els lemes, cançons i cartells, feien veure tot d'una que ens trobàvem en un acte polític. I és que, com deia Freire, «l'educació és un acte polític».

La programació de l'encontre anava al voltant de 4 objectius: 1) promoure un espai de mobilització i intercanvi pedagògic entre els educadors, 2) enfortir l'organització dels educadors, 3) fer balanç del treball educatiu del MST, 4) divulgar a la societat aquest treball i 5) definir objectius futurs.

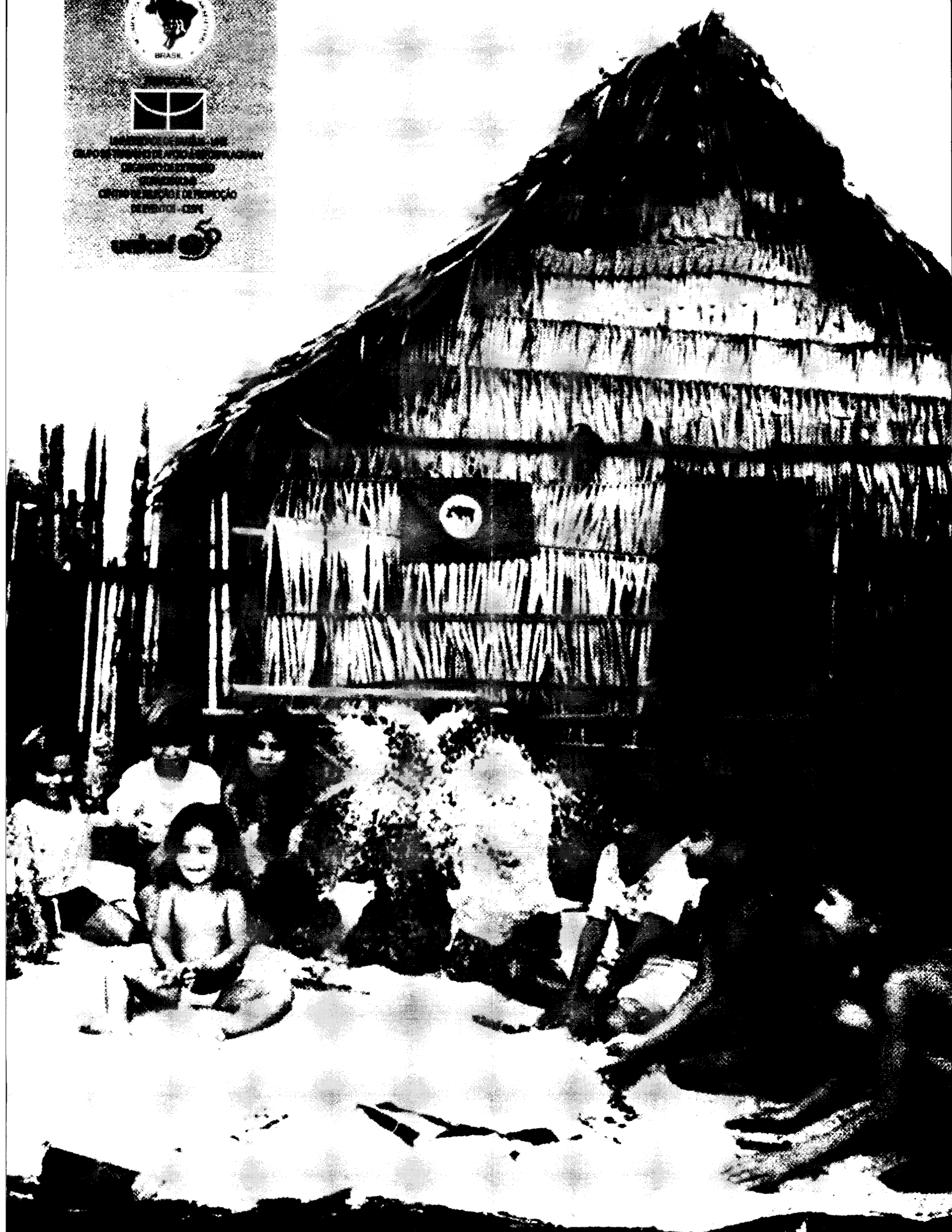
El manifest final d'ENERA (MST. Reforma Agrària: una lluita de tots) entenia que aquests objectius s'havien assolit, però afegia unes reivindicacions que anaven molt més lluny: justícia social, entesa com a escola pública, gratuïta i de qualitat, des de l'escoleta fins a la universitat, per a tots; un ambient educatiu basat en la democràcia i la solidaritat, i un nou projecte de desenvolupament per a Brasil, no només al camp, sinó a tots els àmbits.

Tot va anar molt més enllà d'allò purament pedagògic. Es donava veu als exclosos socialment, criticant polítiques concretes del govern brasiler tendents a la privatització de l'ensenyament públic i al retall de despeses socials. Les polítiques neoliberals del govern Cardoso, així com l'actual model econòmic, varen ser blanc d'innombrables crítiques. Ja a la conferència inaugural es va fer palès el grau d'implicació política de l'encontre. Stédile va aconseguir que ENERA fos notícia nacional destacada, quan va acusar el govern d'estar tancant escoles per manca de polítiques socials per al sector i va anunciar que el MST, juntament amb la comunitat, les ocuparia per obrir-les. Antonio Ibáñez, secretari d'Educació del Districte Federal (càrrec semblant a un conseller autonòmic), va dir que donava suport a les ocupacions i que no permetria un nin fora de classe. No va passar molt de temps abans que Cardoso amenacés d'emprar la força per impedir les ocupacions d'escoles.

No és només contra Cardoso que es defineix el MST. És contra una concepció del món i de les relacions socials que s'està radicalitzant amb les polítiques neoliberals.



INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO
GRUPO DE TRABALHO DE ATIVIDADES COMUNITARIAS
DESENVOLVIMENTO
COMUNITARIO
CENTRO NACIONAL DE PROMOÇÃO
DESPORTIVA - CENP



als del nou ordre econòmic mundial, però que vénen de més lluny. Promoure una nova idea de societat civil —mobilitzada i participant políticament—, de relacions amb la natura —amb una economia autocentrada i sostenible socialment i mediambientalment— i d'home —potenciant els àmbits d'acció expressiva i comunicativa— són els fins als quals serveix l'escola. En aquest sentit, la seva metodologia pedagògica és revolucionària.

El futur del seu projecte passa per superar tant les grans limitacions externes (dels cercles de poder sobre tot) com les pròpies contradiccions internes (entre tradició camperola i cooperativisme, entre coordinació centralitzada i diversitat cultural, entre directrius provinents de sindicats, partits i alhora de l'església; entre el caràcter instrumental de l'ensenyament i el perill de l'adoctrinació...) i, especialment, el repte d'esdevenir model per a països en circumstàncies semblants.¹³

Sembla, en qualsevol cas, que si no hi ha grans canvis a la nova cojuntura brasilera (pressió internacional, tracte benigne per part dels *mass media* i, per tant, de l'opinió pública, etc.), els avenços han de superar els retrocessos en les reivindicacions del MST. Tot i així, hi ha el perill que els líders del moviment, aprofitant el seu carisma i la importància que van guanyant al món polític d'esquerres, puguin estar temptats d'abraçar causes més generals, abandonant el mòbil bàsic que dóna legitimitat als Sense Terra: Reforma Agrària. Ja! ENERA va donar mostres de la gran capacitat que un nombre petit de líders té per orientar i mobilitzar una massa considerable. El caire festiu que mostraven els actes semblava, a vegades, incompatible amb un debat seriós i una reflexió mínimament profunda, no tan sols per part d'una elit dirigent sinó per a cada un dels implicats.

Tal vegada sigui aquest el major desafiament pels educadors de la Reforma Agrària: contruir una nova ciutadania, autònoma i participativa, capaç d'articular no tan sols la lluita pels drets socials sinó també pràctiques democràtiques pròpies de la nova societat anunciada. ♦

NOTES

(1) Hi ha 153 milions d'hectàrees cultivables sense explotar a grans latifundis, extensió aproximada de Suïssa, Alemanya, Itàlia, França i Espanya (totes les dades a Revelli, Philippe «La résistance des Sans-Terre au Brésil», *Le Monde Diplomatique*, setembre de 1997).

(2) La Conferència Nacional de Bisbes Brasilers (CNBB) va crear expressament la Comissió Pastoral de la Terra (CPT) per donar suport i articular les reivindicacions camperoles.

(3) L'obertura als grans mercats va dur a la substitució dels conreus de productes bàsics de consum intern per grans monocultius intensius en capital (mecanització, agroquímica...) dirigits a l'exportació.

(4) Segons J. Strozake, advocat del MST, 1.654 camperols han estat assassinats els darrers 15 anys. L'abril de 1996 la matança de 19 camperols a Eldorado de Carajás, a mans de l'esmentada PM, va commocionar el país.

(5) El 90% de la població, segons l'Ibope, està a favor dels Sem-Terra, encara que el rebuig a l'ocupació és majoritari.

(6) La CNN va dedicar 4 minuts a la Marxa per la Reforma Agrària, Treball i Justícia, l'abril de 1997.

(7) Vegeu el llibre *Terra*, en venda també a les Balears, amb fotografies de Sebastião Salgado, textos del portuguès José Saramago i música de Chico Buarque.

(8) Tant en la seva darrera visita a Rio de Janeiro, com fa dos anys, amb la visita del president Cardoso a Roma, s'ha solidaritzat amb el MST, cosa que ha agraït, fins i tot l'*enfant terrible* del Vaticà a Amèrica Llatina, el teòleg de l'alliberació Leonardo Boff. (*El Mundo*, 9.10.97.)

(9) Això explica, segons la sociòloga Maria da Glória Gohn, la seva popularitat (*Os Sem Terra, ONGs e cidadania*, 1997, Cortez editora, São Paulo).

(10) L'onze d'abril de 1997, Rainha va ser condemnada a 25 anys de presó acusada de coautoria d'homicidi durant una ocupació. Va provar que es trobava a més de mil quilòmetres de distància (fent entrevistes als mitjans de comunicació!) i, a més, els testimonis que l'inculpaven varen reconèixer haver estat torturats per la PM. La mateixa justícia que reconeix el dret de l'autodefensa del propietari (amb pistolers i policies en les seves hores lliures amb armes pesades), no reconeix l'autodefensa dels camperols (amb eines de camp).

(11) Vegeu l'article de Ferran Carreres Tudurí publicat a la revista *L'Arc*, núm. 4.

(12) Entrevistat al monogràfic dedicat a ENERA, del *Jornal da Unb*, agost de 1997.

(13) El novembre de 1997 va tenir lloc unencontre llatinoamericà d'organitzacions camperoles on participen 67 entitats de tot Amèrica Llatina.

XAVIER PONSETI / PERE PALOU

Professors de l'Àrea d'Educació Física i Esportiva de la UIB

El joc a l'escola

(Utilització del joc dins la classe d'educació física)

Introducció



En aquest article pretenem fer conèixer una forma d'actuar que no pertany a ningú, però que, alhora, pertany a tothom que no tingui la intenció de tornar «mentalment gran».

Ens agradaria fer reflexionar a aquells que ja no juguen sobre la importància que arriba a tenir per al nostre cos i per al nostre intel·lecte el fet de jugar.

La societat actual ens ha portat a un consumisme brutal, com tothom sap; tant, que serà molt difícil sortir-ne: fins i tot aquest consumisme ha arribat a mercadejar amb el nostre propi cos i el nostre joc. Ara, per jugar, hem de menester una joguina que ens ho fa tot i, si és possible, que sigui la mateixa que té el veí.

L'escola, com a part de la societat, també ha assimilat aquest consumisme i automatisme: ha introduït tècniques pseudoesportives des del moment que ensenya uns moviments estructurals que arriben sempre a perdre el seu valor educatiu, fet que comporta d'una manera total noves experiències per a aquest cos tan perfecte que disposem.

A causa també d'aquesta moda són escasses les persones que, actualment, no estan preocupades pel seu cos, però aquesta preocupació és tan sols aparent: s'ocupen del pes corporal, de la musculatura i de poques coses més; ningú no es preocupa del seu cos des del punt de vista psicomotriu, és a dir, de conèixer, acceptar i dominar el propi cos.

No volem dir, de cap manera, que tots els esports i tècniques pseudoes-

portives de moda no tinguin una utilitat, sinó que haurien de canviar els objectius i les finalitats, de forma que, a l'hora de jugar el partit de tennis, l'important fos el joc i no els complements (turbant, sabates...).

El joc com a mitjà educatiu. Importància del joc

Dins l'escola hem fet una distinció massa clara entre jugar i aprendre. Hem de jugar fora de l'escola o durant el temps de lleure, perquè sembla que jugant no aprofitam el temps.

No podem trobar un espectacle més agradable que un nin que juga. Quan un nin juga, realitza un pla de la naturalesa per contribuir al desenvolupament de les seves facultats.

Vegem ara el perquè de la importància del joc: nosaltres ens servim del moviment conscient (no automatitzat) per fer qualsevol de les nostres activitats. Aquest moviment pot ser lliure o dirigit. El joc no és més que una forma de moviment lliure estructurat. Quan nosaltres l'empram dins les classes d'educació física es converteix en un moviment dirigit amb diferents formes.

Aquesta forma de joc dirigit ens duu a una sèrie de valors: uns de compartits amb els exercicis gimnàstics dirigits i uns altres d'innovadors. Així, per exemple, el desenvolupament físic i psicomotor apareix a les classes tradicionals, mentre que el joc té un valor constructiu perquè forma cossos fent treballar els músculs, desenvolupa el nostre intel·lecte perquè potencia la creativitat i dona una dosi d'integració social, atès que

el nin ha de tenir en compte els altres per poder jugar.

Per acabar, podem dir que joc i serietat no són conceptes oposats. El joc és una activitat tan seriosa com qualsevol ocupació lucrativa, amb la diferència que no es pot valorar econòmicament.

El joc és important en tots els nivells de l'educació, no tan sols a pre-escolar, com fins ara s'ha utilitzat. Cal desterrar la idea absurda que jugar és cosa de nins. A més, cal dir fort que el joc és la millor forma per aprendre.

Joc, forma jugada, joc preesportiu

Donar una definició de joc és una cosa prou difícil, malgrat que tots sapiguem ben bé el que vol dir. Així i tot, hi ha diverses teories per explicar-lo:

Eliminació d'excés d'energia vital.

Impuls congènit d'imitació.

Satisfacció d'una necessitat de relaxament.

Activitat espontània i desinteressada que exigeix unes regles que seran sempre lliurement escollides i que tots els participants hauran de complir. També es poden substituir les regles per un obstacle que cal, obstacle col·locat de forma totalment deliberada.

Descàrrega d'impulsos nocius, com a compensació necessària d'un impuls dinàmic, per tal de satisfer els desitjos que no es poden complaure en la realitat.

Nosaltres ens acollim a la tercera definició, ja que totes les altres donen al joc una finalitat biològica que, tanmateix, no explica totalment

la realitat del joc, mentre que en aquesta definició la pròpia activitat és el joc, que constitueix el fi en si mateix. A més a més, hi afegiríem l'aspecte cultural, ja que pensam que el joc és i crea cultura.

El joc és una activitat competitiva, si entenem com a competitivitat no guanyar l'altre, sinó com una superació pròpia. Aquesta activitat competitiva s'estableix en tots els camps: físic, motriu i social.

Aquesta activitat pot tenir dues formes:

Forma jugada: activitat que desenvolupa de forma més específica una de les qualitats del joc, amb la qual cosa s'aconsegueix encaminar aquest objectiu vers una finalitat concreta.

Joc preesportiu: afegeix a la forma jugada components tecnològics preparatoris per al domini esportiu.

Joc popular

Com ja hem dit abans, el joc és i crea cultura. Una part de la cultura que no podem deixar perdre és la cultura popular, arrelada al país on vivim. Mitjançant el joc popular, podem aconseguir que l'al·lot es lligui a la tradició d'una manera dinàmica i activa i, evidentment, no podem deslligar aquest joc de tot allò que l'envolta: llengua, costums..., perquè, si no, ja no seria cultura popular i perdria el sentit educatiu.

No hem d'introduir, però, el joc popular com un pegat per suplir deficiències de programació. Cal introduir-lo com qualsevol altre joc relacionat amb els objectius del dia, a més de tenir en compte que aquests tipus de jocs ofereixen uns avantatges que no tenen els altres jocs:

Aspectes culturals i de tradició.

Més participació per part dels infants, cosa que fa que n'augmenti l'interès. Això vol dir que cada al·lot pot aportar els jocs que ha après dins l'entorn on es mou.

Som conscients que preparar una classe així és molt més difícil, ja que hi ha una manca de material recopilat (llibres, recopilacions...), però, d'altra banda, l'esforç queda recomanat atès que pràcticament no es requereix material.

Elecció del joc

A l'hora de triar el joc, són molts els aspectes que s'han de tenir en compte. Sempre ens referirem a l'elecció del joc dins la classe d'Educació Física. Cal aclarir, però, que no volem fer amb aquest article un decàleg invariable, encara que volem remarcar que no hi ha d'haver improvisació a la classe pel fet que el joc sigui una activitat lliure.

Haurem de fer l'elecció del joc tenint en compte:

1. Aspectes materials.

Els aspectes materials que haurem de tenir prevists a l'hora de triar el joc són:

Temps atmosfèric.

Lloc on durem a terme el joc.

Estat en què es troba el sòl.

Material accessori.

Durada del joc.

2. Aspectes físics de l'alumne.

Pel que fa a aquest apartat, hauríem de tenir un coneixement sobre:

Edat.

Sexe.

Condicció física general.

Coneixement sobre el grup amb el qual es treballa.

Metodologia del joc

A l'hora d'entrar en aquest apartat ens han sorgit molts de problemes, ja que el fet que el joc és una activitat que utilitzarem de manera molt habitual obliga a tenir molt clara la manera com haurem de treballar. Pot ser que, una vegada llegit això, faci la impressió que volem tenir un excés de control sobre el nin, però el que volem és que el nin tingui un coneixement clar sobre el que ha de fer i, principalment, sobre el que ha d'aconseguir.

Un dels principis metodològics del joc és no utilitzar massa temps un mateix joc. Utilitzam el joc perquè és part del nin: un joc utilitzat de forma repetitiva pot dur el grup a l'avoriment i deixaria de ser joc.

Hem de procurar la progressió en interès i moviment. També hem d'alternar els jocs i no utilitzar mai una sèrie de jocs que tinguin el mateix objectiu.

Un dels aspectes més importants que cal tenir en compte a l'hora de

proposar un joc a la classe és la seva explicació. De forma molt esquemàtica intentarem donar una sèrie de directrius que creiem que poden ser molt vàlides a l'hora d'exposar un joc als alumnes:

Ordenar silenci.

Exigir atenció.

Parlar alt i a poc a poc.

Utilitzar esquemes i exemples per a una comprensió millor.

Coordinar les paraules amb el moviment dels demostradors.

Ser breu, precís i ordenat.

Assegurar-se que tots han entès l'explicació.

Fer una prova sense validesa.

Quant als jocs amplis, no donar tota la reglamentació a la vegada.

Explicar de manera que ho puguin entendre tots.

També haurem de fer una sèrie de referències a aspectes com són:

Terreny.

Composició i diferenciació.

Finalitat.

Regles principals.

Senyals de l'àrbitre.

Durada del joc (si és a l'aire lliure, cal assenyalat lloc de reunió).

Esperit del joc.

Estratègies o tàctiques que cal utilitzar.

Per acabar, volem esmentar alguns dels errors més comuns a l'hora de fer l'explicació d'un joc:

Parlar de dreta o d'esquerra.

Omissions.

Repeticions.

Respecte a l'argument del joc, desvincular-lo de l'explicació, perquè fa que desaparegui la motivació.

Si apareixen nous jugadors, és millor explicar-los la feina que s'ha de fer i que no que l'aprenguin sobre el terreny de joc o que rebin les explicacions dels companys.

S'ha d'evitar tota recompensa supèrflua. El joc pel seu compte té al·licients suficients.

Només ens queda dir que creiem que ens agradaria que aquest article pugui haver servit per a dues coses: la primera, perquè aquells professionals de l'ensenyament preocupats per l'educació dels seus alumnes hagin pogut descobrir alguna petita cosa nova; la segona, perquè aquelles persones «mentalment grans» ho deixin d'ésser més sovint. ♦






Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació

Del 29 de juny
al 3 de juliol
Illes Balears

Escola d'Estiu FERE

98

Oferta de cursos a l'illa de Mallorca

Del 29 de juny al 3 de juliol
Illes Balears

Destinats a tot el professorat

- 1. La qualitat total: un repte per als centres educatius
- 2. Taller d'anglès
- 3. Didàctica de la religió
- 4. L'atenció a la diversitat des de la praxis
- 5. Foniatria: educació vocal per a docents (II)
- 6. El/la professor/a coordinador/a de pastoral
- 7. La lectura com a eina de dinamització
- 8. Expressió corporal —basada en la tècnica de Patricia Stokoe—

Destinats al professorat d'Educació Infantil

- 9. Recursos i material didàctic a l'àrea d'educació física
- 10. L'àrea de coneixement del medi a l'educació infantil i primària

Destinats al professorat de Primària

- 9. Recursos i material didàctic a l'àrea d'educació física
- 10. L'àrea de coneixement del medi a l'educació infantil i primària
- 11. El taller com a procés de treball a l'àrea de llengua a segon i tercer cicle de primària
- 12. L'expressió artística a través del còmic
- 13. L'educació musical a l'educació primària
- 14. Control i gestió d'aula
- 15. Les noves tecnologies aplicades a l'escola: l'ordinador com a eina didàctica i per a la gestió

Destinats al professorat de Secundària

- 15. Les noves tecnologies aplicades a l'escola: l'ordinador com a eina didàctica i per a la gestió
- 16. L'acció tutorial a l'educació secundària
- 17. L'àrea d'educació física a l'educació secundària: propostes didàctiques
- 18. Bona notícia (II) —per a professors de religió—
- 19. Eines didàctiques per al nou currículum de matemàtiques: resolució de problemes
- 20. Començant tercer d'educació secundària obligatòria
- 21. Curs de formació inicial a l'àrea de tecnologia

Oferta de cursos a l'illa de Menorca

- 22. Criteris metodològics i organitzatius. Concreció en l'aprenentatge de la lectura i escriptura
- 23. Com es pot controlar el comportament dels alumnes a l'aula

Col·laboren:


GOVERN BALEAR
Conselleria d'Educació, Cultura
i Esports

 **caeb**
CONFERENCIACIÓ
D'ASSOCIACIONS
D'EDUCACIÓ
DE BALEARS

 **DIRECCIÓ D'ENSENYAMENT**
DE MENORCA

E. UNIVERSITARIA PROFESSORAT
"ALBERTA GIMÉNEZ"



**Universitat de les
Illes Balears**

**Institut de Ciències
de l'Educació**



**Formació inicial del professorat:
Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP)**



Formació Permanent del Professorat



**Pla de Reciclatge
i de Formació Lingüística i Cultural**



**Universitat Oberta
(La Universitat oberta a tothom)**

INICI:

el mes de setembre de 1998

informació:

Institut de Ciències de l'Educació

C/. Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma

Tel. 971 17 30 14 / 971 17 24 13

Telefax: 971 17 24 01

e-mail: icexnt@ps.uib.es



Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació